

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Educação e Lazer**

**JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE  
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Carmem Lúcia dos Santos Amaral**

**Coimbra, 2018**

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Carmem Lúcia dos Santos Amaral**

**Jogos e brincadeiras no processo de ensino e de aprendizagem de  
crianças no 1º ciclo do ensino básico**

Relatório Final de Mestrado em Educação e Lazer apresentada ao  
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra  
para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Ricardo José Espírito Santo de Melo

Arguente: Prof. Doutor Nuno Manuel dos Santos Carvalho

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria de Fátima Neves

**Coimbra, fevereiro 2018**



## **DEDICATÓRIA**

Dedico o presente trabalho a todos aqueles que acreditam na educação como processo de transformação e formação de indivíduos críticos e conscientes. Àqueles que têm uma esperança de que o mundo pode ser melhor. Àqueles que não se contentam com a realidade que lhes é apresentada, mas buscam inovar, acreditando que o mundo começa a ser transformado em nós mesmos.

## **AGRADECIMENTOS**

Antes de tudo e todos, ao Mestre dos mestres e meu eterno inspirador: Jesus Cristo.

Ao meu querido marido, amigo, companheiro e o maior parceiro, por me dedicar todo apoio necessário ao meu crescimento pessoal e profissional. Por estar sempre ao meu lado não me deixando desistir, demonstrando sempre o seu amor, compreensão e confiança a mim e à nossa família.

A minha orientadora e amiga a Professora Doutora Maria de Fátima Neves pela profissional maravilhosa que é, sem deixar de ser exigente, mas doce, ludicamente divertida e criativa. Agradeço pela sua dedicação e compromisso comigo e com minha pesquisa. Sem a sua orientação, certamente tudo isso teria sido bem mais difícil;

Aos professores e representantes dos Agrupamentos que participaram no estudo. Sem eles este trabalho não teria o mesmo resultado.

Aos doutores e professores que compartilharam comigo durante esses anos de estudo na Escola Superior de Educação (ESEC) uma parte dos seus conhecimentos tornando-me capaz para vencer mais uma etapa da vida.

À minha família, amigos e colegas de trabalho da minha querida cidade, Socorro do Piauí – Brasil, pelo apoio que me deram mesmo distante e, em especial, aos meus filhos que me acompanharam nesta etapa tão importante da minha vida.

Aproveito para agradecer a todos os colegas com quem fiz esta caminhada dentro da ESEC, em especial à Mónica Lola, querida companheira de estudo e trocas de muitas opiniões.

Por fim, a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho.

A todos vós, expresso a gratidão que transborda do meu coração.

Muito obrigada!

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver o menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade.

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

## RESUMO

O jogo e a brincadeira, assim como outras manifestações lúdicas (contos e histórias, dramatizações, danças, ...), não só podem, como devem ser usados como recurso pedagógico na sala de aula. Têm importância fundamental no desenvolvimento dos alunos porque estimulam não só a cooperação e a socialização, como têm papel fundamental no desenvolvimento da percepção, da memória, da atenção, das noções de tempo e de espaço, das habilidades motoras e do equilíbrio. É primordial o professor saber como e quando desenvolver o jogo e a brincadeira na sala de aula, pelo que estas atividades devem estar incluídas num projeto pedagógico, sem que sejam vistas como meros passatempos. Através de um clima de descontração, o jogo e a brincadeira, na sala de aula, podem fazer a criança perder o medo de errar, tornar-se mais confiante e segura de si mesma. A concretização de atividades lúdicas nas aulas pode promover a descontração, a atenção e a motivação dos alunos, construindo-se, deste modo, aprendizagens mais significativas.

Com o presente trabalho procurou-se estudar a importância da realização de atividades lúdicas nas aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico de seis Agrupamentos de Escolas Públicas do Concelho de Coimbra.

Os resultados obtidos permitem chegar à conclusão que, não sendo as atividades lúdicas a única via capaz de melhorar o ensino e contribuir para o bom aproveitamento dos alunos, podem constituir-se como uma ferramenta facilitadora de aprendizagens significativas.

No entanto, apesar do esforço das Escolas e dos professores e do grau de satisfação dos alunos perante este tipo de atividades, surgem, por vezes, obstáculos físicos e curriculares que, nem sempre, permitem a concretização de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Atividade lúdica, Motivação, Ensino e Aprendizagem

## **ABSTRACT**

Games and play as other ludic manifestations (tales and stories, role playing, dances, ...) can and must be used as a pedagogical resource in class. They are of the utmost importance in the development of students because they not only stimulate cooperation and socialization but also play a fundamental role in the development of perception, memory, focus, notions of time and space, motor skills and balance. It is paramount that the teacher knows how and when to present games and play in the classroom whereat these activities must be included in a pedagogical project without being regarded as mere pastimes. Through a relaxed environment, games and play in class can make the child lose the fear of making mistakes, becoming more confident and sure of themselves. The implementation of ludic activities in class can promotes students relaxation, focus and motivation, thereby building more meaningful learning experiences.

By this work we aimed to study the importance of the execution of ludic activities in the learning process of primary school students in six public school groups of Coimbra County.

The obtained results allows us to reach the conclusion that although ludic activities aren't the only mean able to improve learning and contribute to a better student performance, they can be an a tool that facilitates meaningful learning experiences.

However, despite the effort of schools and teachers and the satisfaction of students towards this kind of activities sometimes physical and curricular obstacles arise that do not always allow a broader implementation of ludic activities in the teaching and learning process of primary school students.

**Keywords:** Ludic activity; Motivation, Teaching and learning experience.



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	13
1ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL .....	17
1. SURGIMENTO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO .....	19
2. CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS .....	22
2.1. Classificação dos jogos segundo Jean Piaget .....	23
3. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO .....	27
3.1. O jogo e brincadeira em contexto de lazer .....	28
3.2. Jogos e brincadeiras como metodologia facilitadora da aprendizagem .....	31
4. O EDUCADOR E O LÚDICO .....	43
2ª PARTE - ESTUDO EMPÍRICO .....	47
1. OBJETIVOS DO ESTUDO .....	49
1.1. Objetivo geral .....	49
1.2. Objetivos específicos .....	49
2. QUESTÕES DO ESTUDO .....	49
2.1. Questão inicial .....	49
2.2. Questões orientadoras .....	49
3. METODOLOGIAS .....	50
3.1. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	51
3.1.1. Pesquisa bibliográfica e documental .....	51
3.1.2. Observação direta .....	52
3.1.3. Conversas de carácter informal .....	52
3.1.4. Entrevistas semiestruturadas .....	53
3.1.5. Inquérito por questionário .....	54

3.2. INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	55
3.2.1. Análise bibliográfica e documental .....	55
3.2.2. Análise de conteúdo .....	55
3.2.3. Análise estatística .....	56
4.CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO .....	56
4.1 Geográfico .....	57
4.2. Oferta Educativa .....	58
3ª PARTE - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS .....	61
1. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS ...	63
2. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS INQUÉRITOS .....	70
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA .....	103
WEBGRAFIA .....	108
ANEXOS .....	109

## **ABREVIATURAS**

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

CEB – Ciclo do Ensino Básico

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

## **LISTAS DE QUADROS**

Quadro 1: Tipos e características de jogos educativos .....	39
Quadro 2: Vantagens e desvantagens dos jogos .....	40
Quadro 3: Distribuição de inquéritos por Agrupamentos .....	57
Quadro 4: Caracterização dos sujeitos .....	63
Quadro 5: Matriz de redução de dados .....	68
Quadro 6: Pontos positivos e negativos das atividades lúdicas .....	84

## **LISTAS DE TABELAS**

Tabela 1: Tempo de exercício na função .....	73
Tabela 2: Lúdico na formação .....	74
Tabela 3: Atividades lúdicas nas práticas educativas .....	74
Tabela 4: Justificação por não utilização de atividades lúdicas .....	74
Tabela 5: Frequência de atividades lúdicas proporcionada aos alunos para aprendizagem de conteúdos .....	75
Tabela 6: Frequência de utilização da sala de aula .....	77
Tabela 7: Frequência de utilização da ludoteca .....	77
Tabela 8: Frequência de utilização do espaço exterior .....	78
Tabela 9: Frequência de utilização do ginásio .....	78
Tabela 10: Frequência de utilização do espaço polivalente .....	79
Tabela 11: Quantidade de respondentes sobre a frequência de utilização dos espaços escolares .....	79
Tabela 12: Ponderação ao rápido desenvolvimento da aprendizagem mais do que a facilidade do processo .....	81

Tabela 13: Satisfação dos alunos perante as atividades lúdicas .....	83
Tabela 14: Vivência das atividades lúdicas pelos alunos .....	83

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de inqueritos por Agrupamentos de Escolas .....	70
Gráfico 2: Idade por grupo etário .....	71
Gráfico 3: Distribuição por sexo .....	71
Gráfico 4: Habilitações académicas .....	72
Gráfico 5: Ano (s) de escolaridade em que leciona .....	73
Gráfico 6: Frequência de utilização dos espaços escolares para atividades lúdicas. ....	76
Gráfico 7: Estratégias utilizadas para fomentar e incentivar os alunos nas atividades lúdica .....	80
Gráfico 8: Explicação pormenorizada das atividades .....	82
Gráfico 9: Finalidade das atividades lúdicas .....	82
Gráfico 10: Contribui para o processo de ensino e de aprendizagem, estimulando a criatividade e melhorando a autoestima dos alunos .....	85
Gráfico 11: Cria ansiedade e dificuldades de gestão das emoções entre alunos .....	86
Gráfico 12: Limita o tempo de trabalho individual .....	86
Gráfico 13: As regras dos jogos ensinam o aluno, a melhor lidar e a cumprir regras do dia-a-dia, assim como melhor diferenciar o que é certo do que é errado .....	87
Gráfico 14: Possibilita a mobilização de diferentes conteúdos e promove a interdisciplinaridade .....	88
Gráfico 15: Cria um clima motivador e afetuoso .....	88
Gráfico 16: Impede a explicação mais pormenorizada da matéria .....	89
Gráfico 17: Permite a descontração possibilitando que o aluno deixe de lado o medo de errar .....	90
Gráfico 18: Destabiliza a concentração dos alunos, tornando-os mais barulhentos e difíceis de controlar .....	90
Gráfico 19: Jogos e brincadeiras onde se têm de aplicar conhecimentos e raciocínios lógicos, ajudar o aluno a pensar e a estar mais concentrado .....	91

Gráfico 20: Permite a sociabilização entre os alunos .....	91
Gráfico 21: Certos jogos e brincadeiras ajudam os alunos a conviver em grupo, a ter um espírito mais desportivo, a competir respeitando os colegas .....	92
Gráfico 22: Ajuda na evolução do aluno, desenvolvendo o lado cognitivo, motor, físico e afetivo, além de facilitar a aquisição de valores humanos na sua formação.....	92
Gráfico 23: Melhora a interação entre aluno e professor .....	93

## INTRODUÇÃO

O presente estudo intitulado “*Jogos e brincadeiras no processo de ensino e de aprendizagem de crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico*” surge no âmbito do trabalho final do Mestrado em Educação e Lazer, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Pretende-se estudar a utilização das atividades lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, seguindo as ideias de alguns estudiosos da Educação como Piaget (1978), Antunes (2014), Panaino (2013), entre outros. Com o tema procura-se entender e aprofundar os dados disponibilizados ao longo dos últimos anos sobre o assunto desde a introdução do jogo e brincadeira na educação, bem como a classificação e enquadramento que os autores lhes foram atribuindo, enquanto método pedagógico, e, ainda, analisar e compreender a importância das atividades lúdicas como recurso pedagógico.

Vários discursos atuais, no meio educacional, defendem a ideia duma crescente valorização da utilização do lúdico nas escolas. Dohme (2004) salienta que uso do lúdico na sala de aula prevê, principalmente, a utilização de metodologias adequadas às crianças, fazendo com que a aprendizagem aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes e naturais, fáceis de fazer, que respeitam as características próprias das crianças, os seus interesses e esquemas de raciocínio.

Através das atividades lúdicas, aplicadas na aprendizagem de conteúdos programáticos, a criança tem a oportunidade de desenvolver as atividades sem medo de errar, na medida em que, além de ter a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia estimulada, desenvolve, também, a linguagem, a concentração e a atenção. Além disso, as crianças aprendem muito mais se o conteúdo for apresentado de forma lúdica, através de jogos e brincadeiras.

Apesar de muitos estudos apontarem para a importância do uso de atividades lúdicas para estimular a aprendizagem das crianças, infelizmente, ainda é comum os professores olharem para as atividades lúdicas apenas como um passatempo para preencher as horas vagas, um período de descanso ou para gastar um pouco de

energia. Para mudar este contexto, acredita-se ser necessário investir na formação dos professores no sentido de rever o seu papel como agentes educativos:

“O professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve colocar-se como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações, como se fosse um depósito do educador” (Bulgraen, 2010, p. 32).

No seu estudo, Lima (2010) acrescenta que a formação continuada de professores é um espaço privilegiado da educação, uma vez que possibilita a reflexão e a discussão das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola. É com a troca de experiências nesses espaços de formação que os professores têm contato com realidades distintas da sua prática docente, o que permite uma reorientação da sua própria prática.

Neste contexto, não devemos desvalorizar, mesmo que isso possa ser encarado como conceito generalizado ou lugar-comum, que os jogos e brincadeiras vão muito além do papel da pura diversão, já que possibilitam a aprendizagem de diversas habilidades e competências sendo um meio eficaz de acrescentar e incrementar o enriquecimento e o desenvolvimento intelectual das crianças.

Todavia, vale a pena destacar que as atividades lúdicas não se restringem apenas aos jogos e brincadeiras, na medida em que qualquer atividade que propicie prazer, como contar histórias, dramatizar textos, executar peças musicais e de canto coral, entre outras, também podem caracterizar-se como atividades lúdicas.

De acordo com Piaget (1978), o desenvolvimento da criança também pode acontecer através de elementos lúdicos, na medida em que a criança precisa de brincar para crescer, precisa do jogo como forma de se equilibrar no mundo real, que, tantas e tantas vezes, se apresenta duro e agreste. Através de jogos e brincadeiras pode facilitar-se o moroso processo de construção do conhecimento, principalmente no período sensório-motor e fase pré-operatória, através deles o educando dispõe de um apoio na superação das suas dificuldades da aprendizagem, melhorando as condições do seu relacionamento com o mundo.



Neste sentido, é tarefa primordial dos professores incentivar atividades que desenvolvam novas capacidades fazendo com que as crianças aprendam a estruturar o seu espaço e o seu tempo, desenvolvam a noção de casualidade, levando-as à representação e, conseqüentemente, à lógica.

Matos (2013) considerava que a utilização de elementos lúdicos como recurso didático dinâmico, para além de recomendados meios auxiliares na Educação, quando devidamente planeados e criteriosamente escolhidos permitem a realização de atividades motivadoras, as quais contribuem para que os alunos construam os próprios conhecimentos e desenvolvam competências pessoais e sociais.

O presente trabalho está dividido em três partes. Assim, no decorrer da primeira parte do trabalho, enquadramento teórico e concetual, é possível perceber, através da revisão da literatura, que os jogos e as brincadeiras fizeram parte das antigas civilizações, mas, com o decorrer dos tempos, foram introduzidos na atividade escolar, embora nem sempre da forma mais adequada. Contudo, o ato de aprender constrói-se em conformidade com os estímulos recebidos. Cabe, portanto, ao educador, agindo como mediador do conhecimento, a conceção das estratégias de que é necessário munir-se para alcançar os objetivos desejados e, além disso, que ele próprio se aproprie do interesse por práticas inovadoras. O professor que diversifica as suas aulas com atividades desafiadoras e atraentes promove a confiança, a cumplicidade, a cooperação entre si e os alunos, os quais ganham gosto pela Escola e sentem-se mais motivados/interessados em aprender.

A segunda parte do trabalho, dá ênfase aos fundamentos e procedimentos de estudo: objetivos, questões de estudo, metodologia, os instrumentos de recolha de dados e os instrumentos de análise dos dados. O objetivo principal do estudo é estudar os contributos da realização de atividades lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para esse efeito, usou-se, como métodos de recolha de dados, a entrevista semiestruturada aplicada a 6 Representantes de Agrupamentos das Escolas do Concelho de Coimbra e o inquérito por questionário, aplicado aos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico das Escolas que integram os 6 Agrupamentos. Para

aprofundar os conhecimentos, também foram realizadas observações dos espaços de algumas escolas e conversas de carácter informal com os professores.

A terceira parte constitui a análise e discussão dos dados obtidos através das entrevistas, questionários, observação e conversas de carácter informal. Nesta etapa, apresenta-se uma descrição das opiniões dos entrevistados, inclusive transcrições. Os dados dos inquéritos são apresentados por meio de análises estatísticas, cálculos obtidas através da SPSS com o auxílio do Excel para os gráficos. Citações são usadas para subsidiar ou certificar, de algum modo, uma qualquer informação adiantada com os resultados.

Todos estes instrumentos permitiram-nos obter respostas às questões orientadoras, assim como concretizar os objetivos do estudo, sendo todos os dados analisados considerados, equitativamente, importantes para o estudo.

**1ª PARTE**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL**



## 1.SURGIMENTO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO

Jogo e lúdico, palavras de origem latina “*jocus*” e “*ludus*”, referindo-se ambas a jogo, prazer, divertimento, brincadeira, sendo *jocus* mais no sentido de zombar, escarnecer, divertir e *ludus* com o sentido de jogo propriamente dito (Sousa 2003). No dicionário etimológico brincar também é uma palavra de origem latina, vem de *vinculum* que quer dizer laço, algema, e é derivada do verbo vincire, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* passou a *brinco* e originou o verbo brincar, sinónimo de divertir-se.

Conforme salienta Barros (2009) “os brinquedos, por muito tempo, foram considerados como objetos frívolos, sem relevância” (p.90). Se se quiser perceber a concepção do Brincar e do próprio brinquedo há que olhar para a própria evolução económica, social, política, cultural e religiosa das sociedades:

“Por volta do século XIV, os artistas, com sua sensibilidade, começam a prestar mais atenção às crianças e aos brinquedos, tal atenção não se detinha nos sentimentos infantis, porém, dava-se um importante passo em direção às questões do desenvolvimento infantil. As concepções de infância e brincadeira que temos hoje foram construídas num movimento histórico-cultural dialético (...)” (Barros, p.86).

A autora destaca, ainda, a relevância da arte, como a pintura e a poesia, os vários ramos da literatura e os próprios movimentos sociais e políticos como fatores cruciais para o desenvolvimento histórico dos jogos e das brincadeiras, ao longo da história, assim como o aparecimento do próprio brinquedo/objeto.

É com naturalidade que se pode constatar que, na ausência de práticas lúdicas tão tardiamente introduzidas na vivência dessas épocas, os dicionaristas não incluíam qualquer termo com esse significado nas suas obras. Só a partir do século XVI se passou a dar nome específico aos instrumentos que se utilizavam nessas práticas:

“*juguete*, na Espanha, *giocattolo*, *giucattolo*, na Itália, *toy*, na Inglaterra, e *poppenwerch*, na Flandres. Na França, a palavra brinquedo aparece nos dicionários por volta de 1680. Quando as palavras brinquedo e lúdico começam a ser colocadas

lado a lado, iniciam-se reflexões, ainda que muito incipientes, quanto à ligação delas com a vida das crianças” (Manson citado por Barros, 2009, p.86) .

Barros (2009) relembra, ainda, a forte influência da Igreja e das respetivas visões e conceitos religiosos, historicamente dominantes nas sociedades de então, a qual classificava, como imorais, os jogos de fortuna e azar, além do desporto e da dança, estando, obviamente, proibidos às crianças e jovens. Só passados muitos anos, a Igreja alterou a sua posição, por influência dos Jesuítas que passaram a considerar os jogos, bem como o desporto e a dança, como fatores relevantes da preparação física e mental. Estava, de certo modo, a porta aberta para integrar as práticas lúdicas como meio de educação.

Determinantes na evolução da utilização do lúdico nas práticas educativas foram as correntes iluministas que, por razões e fundamentação teórica, assente nas áreas da Psicologia e Pedagogia, contribuíram para que se considerasse, nas atividades realizadas com crianças, os brinquedos e jogos como positivos e, até mesmo, recomendáveis. Os próprios brinquedos e jogos foram, a partir daí, melhorados e concebidos tendo em linha de conta a sua função educativa (Barros, 2009).

Interessantes são as considerações no âmbito da fundamentação do nosso trabalho os estudos de Jesus (2010) que não tem dúvidas em afirmar que os jogos e as brincadeiras já estavam presentes nas antigas civilizações. Nessas épocas, “serviam para tomar consciência dos papéis sociais, através de imitações, fazendo com que os mais jovens aprendessem com os mais velhos, valores, conhecimentos e normas. As crianças eram tratadas como pequenos adultos” (p.3).

Numa pesquisa histórica de Jesus (2010) encontramos informação indicativa de que os jogos passaram a desempenhar um papel importante no âmbito educacional, já no século XVI, durante a Renascença, com o surgimento da Educação humanística por iniciativa dos colégios Jesuítas, pioneiros no uso dos jogos educativos, mesmo sabendo-se que, só a partir do século XVIII, acontece a mudança do conceito de criança, passando-a a considerar como ser diferente do adulto.

A mesma autora defende que, só mais tarde, na viragem do século XVIII/XIX, os Estados Unidos passaram a aderir ao conceito através da proposta do filósofo

Froebel, que defendia o uso dos jogos e das brincadeiras livres, no contexto da educação infantil, por reconhecer que as crianças despertam as suas qualidades inatas e habilidades mediante estímulos. A proposta educativa de Froebel foi amplamente divulgada por missionários cristãos protestantes em muitos países asiáticos e latino-americanos, na base da convicção de que as crianças aprendem melhor através de brincadeiras (Jesus, 2010).

Ao longo dos tempos os jogos foram historicamente dotados de múltiplos significados, sendo, por vezes, considerados como importantes no desenvolvimento da criança, por outras, eram considerados de pouca ou nenhuma relevância, no entanto, é indiscutível que os jogos e as brincadeiras, independentemente dos contextos temporal e/ou espacial, devem fazer parte da vida da criança.

Com o debate acerca do jogo e da sua utilidade, surgiu a necessidade de os classificar. De acordo com o estudo de Sousa (2003), desde o século XIX, vários foram os autores que salientaram a importância do jogo infantil (Rabelais, Rousseau, Montaigne, Locke, Schiller e K.Gross) elaborando teorias que iam do *pré-exercício* até à *ficção simbólica*. Outros autores teorizaram sobre os jogos infantis como sendo de natureza recapitulativa em que a criança recuperaria as atividades das gerações passadas e de estádios anteriores da civilização (Stanley Hal, 1893).

Podemos encontrar em Sousa (2003) o estudo sobre a evolução e classificação dos jogos infantis, estudados, entre outros, por Erikson (1950) e por J.Piaget (1964). Segundo Erikson os jogos refletem as três fases da atividade lúdica da criança, correspondendo a primeira à “autosfera” sendo explorações extero e interoceptivas relativas ao seu corpo e aos cuidados corporais, passando, em seguida, para a segunda fase com ação na “microsfere” usando brinquedos representativos, exteriorizando as suas fantasias, sendo a última fase a que se desenvolve na “macrosfera” e em que o processo de socialização se inicia e desenvolve, relacionando-se a criança com outros seres e com os adultos (Sousa, 2003, p. 157).

## 2. CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS

De acordo com António Cabral (1990, citado por Sousa, 2003) “o jogo será toda a actividade que tem como primeiro objecto o prazer, em que se persegue consciente ou inconscientemente um objectivo fundamental: o prazer (...) “onde não há prazer não há jogo”. “A sua motivação é o impulso lúdico”. (p.151) E. Planchard (1961, citado também por Sousa, 2003) afirmava mesmo que “quanto mais ativa for a força lúdica, mais a criança (...) fica disponível para um destino superior, constituindo-se numa potente mola da educação”. (p.151). (Lilli Peller, 1959, citado por Sousa 2003), nos seus estudos procura identificar uma linha de evolução dos jogos da criança “numa perspectiva freudiana, tomando em atenção os conflitos subjacentes às diferentes fases da relação objetal” (p.157). Propõe quatro grupos de atividades lúdicas, caracterizando-se cada um deles pela predominância de um tema central, correspondendo à elaboração da ansiedade dominante de cada fase:

- I. Brincar com o próprio corpo e suas funções e obtém prazer de o dominar.
- II. Brincar estimulado pela relação da criança com a mãe (imitando-a, fazendo de conta que tem os superpoderes da mãe e assustando os outros – bonecos, animais ou crianças - como a mãe faz com ela e imitando-lhe os gestos repetidos e monótonos).
- III. Brincar motivado pelos conflitos edipianos, com recurso à imaginação, planeamento com companheiros, uso de acessórios e símbolos da mãe e dos adultos em geral (sapato de salto alto, mala, óculos), experimenta representar papéis de adultos, fantasiando afastamento em relação aos pais com aventuras, romances e super-heróis.
- IV. Jogo pós-Édipo: alargam-se as brincadeiras aos companheiros, jogos sociais e menos afetivos, participação em grupos, identificação com os companheiros de jogo com aceitação das regras, cerimónias e rituais (Sousa, p.158).



## 2.1. Classificação dos jogos segundo Jean Piaget

As teorias de Jean Piaget (1978) auxiliam o educador no entendimento sobre o desenvolvimento intelectual e mental da criança, esteja ela em idade escolar ou não. Piaget (1978, p.115) define o jogo como “simples assimilador funcional ou reprodutor”, todavia não se pode concluir que o jogo se constitui apenas, e só, após a fase da imitação. Piaget, no seu mais conhecido e reconhecido estudo sobre o assunto, mais do que elaborar uma classificação dos jogos, sistematizou a sua obra visando descobrir a sua evolução em conformidade com o desenvolvimento intelectual da criança, orientado pela sua motivação e consequência. Nesse sentido, baseado nas estruturas mentais, organiza os jogos em três grandes grupos estabelecendo, para cada grupo, as respectivas fases evolutivas: Jogos de exercícios, simbólicos e de regra. Dada a clareza e simplicidade da sua exposição, consideramos, de todo, vantajoso e relevante que nos detenhamos na leitura e apreciação desta classificação: (Piaget, 1978)

### Jogos de exercício (Sousa, 2003)

Estamos em presença de jogos que não supõem qualquer técnica particular sendo exercícios sem finalidade para além do prazer do ato em si. Esta fase está subdividida em subcategorias que vão desde os primeiros meses até aos 4 anos de idade, assim distribuídos:

- 1) Jogos sensoriomotores - sem elementos simbólicos envolvem já o pensamento. Ex: combinações de palavras; jogos de exercício simples - (primeiros meses) – nesta fase a criança reproduz movimentos sem finalidade útil (espeta repetidamente um pauzinho na areia, manuseia plasticina);
- 2) Jogos de combinação sem finalidade – (3 anos) – a criança amplia os exercícios funcionais, combina ludicamente objetos sem finalidade pré-determinada (inventa novos jogos com berlindes ou cubos ou bolas, por puro divertimento e exploração dos resultados que são, na maioria dos casos, destruição das combinações apresentadas);

- 3) Jogos de combinação com finalidade – (4 anos) – a criança faz os exercícios para obter prazer no resultado como tentar saltar cada vez mais longe e coloca cubos por ordem de grandeza;
- 4) Jogos de exercício do pensamento que não relegam o exercício mas são mais do pensamento do que motores; exercício simples predomina entre 2 a 4 anos (perguntas e “porquês” pelo prazer de perguntar);
- 5) Jogos de exercício sem finalidade – (3 anos) nesta fase a criança é capaz de fazer relatos com associação de palavras;
- 6) Jogos de exercício com finalidade – (4 anos) como ajudar a formiga a encontrar a porta do buraco que é a sua casa.

Jogos simbólicos (Sousa, 2003, pp.160-163)

“O símbolo implica a representação de um objeto ausente” (Piaget, 1964, citado por Sousa, 2003, p.160). Através destes, a criança compensa o objeto que não tem, realiza os seus sonhos e liquida os conflitos e ansiedades ou medos que a realidade lhe apresenta, o que lhe dá grande prazer. Se empurra uma caixa imaginando que é um automóvel ou constrói uma ponte sobre um rio inexistente, agrupando as peças de madeira ou plástico de que dispõe, sente grande prazer lúdico por sujeitar a realidade ao seu simbólico. O jogo simbólico está subdividido em três fases:

Fase I – (2 aos 4 anos) “Projeção dos esquemas simbólicos em objetos novos” (Piaget, 1964, citado por Sousa, 2003, p.160-161): diz que a sua boneca chora e ela mesma imita o ruído do choro. Projeção de esquemas de imitação em objetos novos: finge que lê um jornal ou está a falar ao telefone com alguém. Assimilação simples de um objeto a outro – a assimilação está implícita na ação do conjunto que a determina nos casos anteriores mas agora essa assimilação apresenta-se de modo directo: a criança fecha as mãos em concha e diz “flores”; diz que a laranja é um bolo e dá-o a comer à boneca. Jogo de imitação – A criança imita outras pessoas ou objetos e assimila essa pessoa ou objeto, pois não faz de conta apenas que a está a representar, permanecendo ela própria autónoma no jogo: sou um bebé, sou a mãe, sou o primo, sou o gato. Combinações simbólicas simples – Já constrói cenas inteiras: sentada numa tábua ou banco corrido, simula remar com duas pás, e

desembarcar na margem ou ancoradouro. Combinações compensatórias – Jogos que se prolongam por longos períodos do crescimento infantil, como forma de ultrapassar a crueza da realidade que impede a realização dos desejos e apenas ficam acessíveis no mundo fictício: impedida a criança de usar o forno ou fogão pelo perigo que representa, leva-a a ir para o quarto dela fazer os bolos que pretendia. Se tem medo do trator do vizinho, imita-o brincando no seu quarto. Combinações liquidantes – Situações penosas de difícil compensação podem transpor-se simbolicamente, revivendo-as ficticiamente e liquidando-se a necessidade de acomodar a realidade ao eu: impressionada a criança com a visão do pato morto e depenado na cozinha, brinca no dia seguinte fingindo ser o pato morto. Combinações simbólicas antecipatórias – A criança antecipa no fictício a dificuldade que no real prevê que possa acontecer: advertida para não tocar nas urtigas ou catos, finge que é uma menina que se picou.

Fase II: (4 aos 7 anos) “Ocorre o início do declínio dos jogos simbólicos da fase anterior. O símbolo vai perdendo a sua característica lúdica, tornando-se numa simples representação imitativa da realidade”. (Sousa, 2003, p. 162). Os jogos desta fase têm como características fundamentais: “a combinação simbólica ordenada, a imitação exacta do real e o simbolismo colectivo”. Se imita um polícia tem de ter uma farda como ele, se é uma cozinha que a criança recria tem de ter mesa, tachos e panelas. Nos jogos colectivos cada um representará um papel na trama total, deixou de brincar “junto” dos outros para brincar “com os outros” tendo cada um papel complementar a desempenhar.

Fase III: (dos 7/8 aos 11/12 anos) “declínio do simbolismo”. As construções simbólicas persistentes deixam de ser modificadoras para se aproximarem do trabalho seguido e adaptado.” (Piaget, 1964, citado por Sousa, 2003, 163). O jogo egocêntrico dá lugar ao espírito cooperante entre jogadores e aos jogos de regras efetivas, floresce a socialização.

Conforme Cordazzo e Vieira (2008) afirmavam, a brincadeira não tem por objetivo apenas o prazer, já que está intrinsecamente associada aos aspetos do desenvolvimento físico e também da atividade simbólica. Físico porque abrange as habilidades motoras e sensoriais da criança que urge desenvolver como meio de

sobrevivência e adaptação. O desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais é observável e realçado no brincar simbólico. No jogo do faz-de-conta, as crianças experimentam os diferentes papéis existentes no meio envolvente ou societário e, com isso, desenvolvem as suas habilidades. Com o avançar da idade, o faz-de-conta deixa de ter essa carga, porque a criança começa a brincar de outra forma, uma vez que subiu na escala das suas exigências, começa a imitar o real e procura integrar-se em “jogos de regras” com os amigos e companheiros de casa ou de escola.

### Jogos de regras

Os jogos de regras aparecem por volta dos 5 anos, mas desenvolvem-se sobretudo entre os 7 e 11 anos, perdurando durante toda a vida de adulto, em competição entre os indivíduos (desportos, xadrez, jogos de cartas), tornando útil as regras. Na pegada de Piaget que, já em 1978, se debruçava sobre o assunto, pode dizer-se que o “jogo de regras é a atividade lúdica própria do ser socializado” (Piaget, 1964, citado por Sousa, 2003, 164), ou seja, na interação com as demais crianças, forçoso se torna, a partir de determinada altura, evoluir para as brincadeiras com regras definidas, já que desponta o espírito competitivo entre os participantes, procurando-se o mais ágil, o mais rápido ou o mais sabedor. Nestes jogos é possível distinguir dois tipos de regras:

- 1) Jogos de regras transmitidas: regras existentes desde tempos imemoriais que foram permanecendo nos usos e práticas das populações. Os mais velhos são os transmissores dessas regras que os mais novos respeitam e transmitem sucessivamente.
- 2) Jogos de regras espontâneas: as regras são inventadas no momento e têm natureza contratual: “Hoje fazes tu de ladrão e eu de polícia e não podes esconder-te a mais de 100 passos”. Hoje jogamos à sueca “ao perdes-ganhas” e não como ontem. Na conceção de Beckenkamp e Moraes (2013, p.3) “o jogo propicia um ambiente favorável ao interesse da criança, não apenas pelos objetos que o constituem, mas também pelo desafio das regras impostas por uma situação imaginária”.

### **3. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO**

Os jogos em geral e algumas brincadeiras específicas – desde os mais comuns e simples como o do anel ou lencinho até aos mais desenvolvidos e avançados como o xadrez, as damas, o dominó ou os digitais, atualmente tão divulgados, necessitando, ou não, de consola – têm servido de base para inúmeros debates, seja no ambiente escolar ou societário, no seio familiar ou nas comunidades científicas. Não foi, ainda, conseguido acordo ou consenso alargado entre os intervenientes, porque a perspetiva de análise dos intervenientes e interessados está sempre assente na própria experiência e depende muito da idade do interlocutor ou analista.

O busílis da questão, na abordagem que se faz ao impacto dos jogos e brincadeiras nos processos de crescimento e aprendizagem infantil, só se evidencia quando se começam a introduzir os jogos nas práticas educativas, como alternativas às aulas formais, tradicionalmente aceites e praticadas nas escolas básicas.

Quando as brincadeiras ou jogos acontecem, apenas, nos intervalos escolares ou nos tempos de puro lazer, a unanimidade surge e é aplaudida a sua utilidade na ocupação dos tempos livres e estabelecimento de relações sociais, que se devem estimular e desenvolver entre as crianças. Mas o tema não encontra unanimidade quando se defende a sua função de recurso pedagógico utilizado em sala de aula, surgindo, mesmo, diferentes pontos de vista.

Com efeito, há quem defenda que aprender e ensinar é trabalho árduo que exige dedicação e sacrifício, pelo que as brincadeiras e jogos são pura perda de tempo, mas há, também, quem preconize que se pode aprender e ensinar com menor sacrifício e esforço.

Experimentar e fomentar o lúdico na sala de aula pode constituir um meio auxiliar do processo educativo para o ensino básico. Não se trata de revolucionar os conceitos e práticas escolares seguidas, maioritariamente, até aos nossos dias. As “virtudes” e potencialidades daquilo que se poderia chamar escola tradicional estão testadas, em todo o mundo, com os resultados conseguidos na alfabetização de milhões de crianças e adultos. Pela Cartilha Maternal quantos milhares de portugueses chegaram

ao “saber ler, escrever e contar”? O método provou a sua validade. Se hoje temos disponíveis outros meios e apoios para a aprendizagem das crianças é adequado que as utilizemos. Estando disponíveis no mercado e na Escola novos materiais como, por exemplo, jogos didáticos e lúdicos, mais atrativos e cativantes para as crianças, não se deve ousar experimentá-los? E os resultados obtidos em turmas e Escolas que introduziram, gradualmente, atividades lúdicas para ensinar, rever ou aprofundar os conteúdos programáticos não serão significativos?

Introduzir o lúdico na sala de aula é apenas um meio auxiliar que permitirá a realização maximizada da missão de ensinar e aprender, cativando as crianças para a aprendizagem de conteúdos que, em certas idades e fases de crescimento, se lhes afiguram desinteressantes e desnecessárias ao seu crescimento e afirmação. Se lhes ensinarmos as operações básicas da aritmética, através do jogo lúdico, talvez não encontremos, mais tarde, tantos alunos com dificuldades na aprendizagem da matemática, ou das regras da gramática da língua mãe e, ao contrário, se transformem em conteúdos mais atrativos aprendidos mais facilmente.

### **3.1. O jogo e brincadeira em contexto de lazer**

Na pegada de Júnior e Melo (2003) pode dizer-se que o lazer é uma necessidade do quotidiano do homem que procura a diversão, tanto no ambiente de trabalho, como nalgumas práticas religiosas ou, ainda, no contexto familiar. Desta forma, pode afirmar-se que, diariamente, jogamos e brincamos e procuramos distração, seja indo ao cinema, ou seguindo uma novela na televisão, fazendo palavras cruzadas dos jornais e revistas ligeiras, dando um passeio ao longo da margem de um rio, ou vendo o mar a partir da praia.

O sociólogo francês Dumazedier (1973 citado por Oliveira 2014, p.15) define o lazer como:

“Um conjunto de ocupações a que o indivíduo se pode entregar de livre vontade, quer para repousar, quer para se divertir, quer para desenvolver a sua informação ou a sua formação desinteressada, a sua participação social voluntária ou a sua livre capacidade criadora, depois de se ter libertado das obrigações profissionais, familiares e sociais.”

Com base neste conceito, falar de lazer significa a forma de o ser humano satisfazer as suas necessidades em ocupar o tempo livre, podendo acontecer na sua própria casa quando assiste a um programa de TV, lendo um livro, tocando ou ouvindo música ou indo ao parque, ou à igreja.

Seguindo de perto Marcelino (2000) descortinam-se no lazer dois aspetos educativos: o primeiro, em que o lazer nos aparece como veículo privilegiado de educação (é um método de aprendizagem que não exige esforço, faz-se por se gostar); no segundo aspeto, o lazer torna-se objeto de educação, na medida em que pretendemos passar de graus menos elaborados e exigentes de resultados alcançados, para níveis mais elaborados e complexos, desenvolvendo e enriquecendo o espírito crítico, na prática ensaiada ou na observação iniciada.

Quando se trata do lazer, visto como meio educativo, devem ter-se presentes as suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, as interações com atividades que podem ser despertadas e intensificadas, para além da sensibilidade pessoal que reforça a autoconfiança e o auto aperfeiçoamento e reforço da sociabilização. Enquadrar o lazer como prática corrente na escola, no âmbito do processo educativo, em face da sua abrangência, reclama um esforço e um amplo esforço de grupos multidisciplinares, que incluem profissionais de várias áreas do saber, com conhecimentos aprofundados de diversos conteúdos culturais (Marcelino, 2000).

Com Gomes (2008) reafirma-se que, sendo o lazer um tema multidisciplinar, não pode ficar dependente de uma única disciplina como, por exemplo, a educação física. O acesso ao lazer não se esgota com a realização de atividades com o objetivo de simples diversão e relaxamento, descontextualizados dos interesses sociais. É imperioso descobrir e elaborar fundamentos teórico-práticos, visando o enriquecimento das várias vivências individuais, que constituem hoje uma das aspirações do homem, sem barreiras etárias ou de classe social. Por conseguinte, a utilização do lazer como veículo educativo e objeto de investigação, é promover nas crianças, nos jovens, nos adolescentes e mesmo adultos ou idosos, um espírito coletivo de criação de ambientes lúdicos que envolvam atividades associadas aos momentos de alegria, comemoração ou diversão.

Vale a pena destacar que o jogo e a brincadeira, no contexto escolar, quando utilizados para ocupar o tempo livre, não devem ser confundidos com atividade lúdica enquanto recurso pedagógico.

A este respeito Júnior e Melo (2003) remetiam-nos para a ideia de que os jogos e as brincadeiras terão sido introduzidos no decorrer da História de maneiras equivocadas. O lazer constituía-se, essencialmente, como tempos e modos de simples recreação. As atividades recreativas ganham sentidos diferentes conforme o contexto em que se apresentam: como simples lazer, quando realizados em momentos de “não trabalho” e como estratégias pedagógicas quando empregadas em contexto escolar. Esta atividade, realizada no âmbito do tempo livre, será sempre mais compreendida como puro lazer. Daí que possamos afirmar que o jogo e a brincadeira também são atividades de lazer, mas podem ganhar estatuto de ferramenta de aprendizagem, ganhando importância e relevo se, e quando, o educador souber e quiser trabalhar adequadamente com ele.

Na esteira de Silva, Stoppa, Isayama, Marcellino e Melo (2011), não devemos perder de vista a caracterização que se perfila como dominante naquilo que ao puro lazer diz respeito: o seu desinteresse objetivo no sentido de ausência de qualquer resultado prosseguido. Utilizamos as diversas atividades de lazer independentemente dos resultados que se alcancem no final. Contudo, não corremos para fazer mínimos olímpicos, não dançamos para nos classificarmos num lugar que dê acesso à fase seguinte, não tocamos, cantamos, pintamos ou bordamos para alcançar qualquer finalidade específica. Faço tudo porque me dá prazer. Se determinada atividade traz acréscimos de autoconfiança, integração social e bem-estar físico ou mental, melhorando os indicadores de saúde, popularidade e relacionamentos, tanto melhor. Mas não é isso que nos mobiliza. Por vezes, as atividades ditas de lazer, por modismos ou subversão dos seus princípios e características, convertem-se noutras coisas. Quando se faz a corrida urbana, das quartas-feiras, com o nosso grupo, muitas vezes isso implica demasiado esforço, porque se está doente ou porque se tem outro compromisso. Mas, a pressão grupal não nos deixa faltar. Isto já não é lazer, é “obrigação”.



No âmbito escolar, os jogos e brincadeiras integrados na atividade escolar, como iniciação ou recapitulação dos conteúdos inscritos nos programas escolares, são um meio de tornar as aulas mais atrativas e estimulantes, deixando por, isso mesmo, os alunos mais motivados e predispostos a novas aprendizagens.

No seu estudo, Silva et. al (2011) alertam-nos para o facto do conteúdo das atividades de lazer poder ser convertido em algo com forte poder educativo, bastando para tal que o formato como são concebidas e desenvolvidas não neutralizem as grandes potencialidades pedagógicas que lhes são inerentes, de modo a que a componente lúdica do jogo, do brinquedo, do faz-de-conta, que integra tão fortemente o lazer, acabe por se transformar numa espécie de denúncia da “realidade”, tornando clara a contradição entre obrigação e prazer.

Trazer o lúdico para dentro da escola e não o relegar apenas para o recreio e para o tempo de recreação, do ócio, ou do tempo livre, é o objetivo das múltiplas abordagens que se vêm fazendo nas últimas décadas. É aqui que nós situamos o nosso estudo, na procura de conclusões e inferências.

### **3.2. Jogos e brincadeiras como metodologia facilitadora da aprendizagem**

Diversos autores defendem que o jogo educativo, incluindo os de suporte digital, é um elemento fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que desenvolve a criatividade do aluno, recomendando-se, por isso, às Escolas e aos profissionais de educação a sua utilização como recurso valioso e como instrumento útil de aprendizagem significativa. Destacam, ainda, como sendo os professores as principais barreiras que bloqueiam a difusão dos jogos, com preconceitos e percepções negativas (eg. Araújo, Ribeiro, & Santos, 2012, Ketamo, Kiili, Arnab, & Dunwell, 2013).

Na verdade, os jogos e as brincadeiras, nas salas de aula, não podem ser vistos como simples passatempos, mas como instrumentos enriquecedores, no processo ensino e de aprendizagem. A partir deles, as crianças são estimuladas a procurarem soluções, levantarem hipóteses e a resolverem problemas essenciais na construção do seu conhecimento formal. Mas, verifica-se, que o uso deste tipo de metodologias ainda

não está generalizado, sendo o livro didático (manual) visto, ainda, como fonte de todo o saber, com a preocupação dominante de transmitir e “vender” todos os seus conteúdos e, não tanto, de proporcionar atividades diferenciadas aos alunos.

”John Dewey, um dos grandes precursores da Escola Nova, evidenciou a importância da atividade e da valorização da criança. Com o seu método, aprender fazendo, Dewey considera que o professor deve sair dos manuais e oferecer um conteúdo vivo. Para Clarapède (1873-1940) o pai da pedagogia contemporânea, aprender não consiste, em acumular conhecimentos mas sim, o aluno exercitar a sua inteligência e adquirir métodos de pensamento. Para ele o papel do professor é despertar na criança o desejo de resolver um problema. Se o jogo é essencial para vida, desempenha igualmente um papel relevante nos processos de aprendizagem, pelo que a tarefa escolar deverá ser apresentada ao aluno como um jogo” (Altet, 1999, pp.34-35).

Para Panaino (2012) o livro didático não deve ser mais do que um suporte para ajudar o professor no processo de ensino e de aprendizagem e deve ser utilizado como guia para as atividades a desenvolver. Não é bom transformar o professor em mero refém dos livros, supondo encontrar nele todo o verdadeiro saber. Ao contrário, deve investir-se na pesquisa de informação para ampliar e melhorar as informações nele contidas, ou até adequá-las ao grupo de alunos que as vão utilizar, tendo em conta e ponderação as características socioculturais da comunidade educativa.

O autor destaca, ainda, o papel do jogo como complemento pedagógico na sala de aula, sendo o jogo uma atividade tão séria como qualquer outra, que pode ser utilizado em várias etapas e patamares escolares, porque facilita e abre as portas para a construção e precisão de conceitos. Reforça-se, deste modo, a aprendizagem e ajuda-se, nem que seja por repetição, a compreender os conceitos enquanto se joga. É ainda possível utilizá-lo “antes da apresentação de um conteúdo, para captar e reter a atenção, durante a explicitação do conteúdo, como se de um exercício se tratasse, ou como opção final”(p.127), visando as aprendizagens dos educandos.

Podemos utilizar, ainda, os jogos e as brincadeiras como elementos adjuvantes na elaboração de um diagnóstico geral de uma turma, no que à percepção visual e auditiva diz respeito, ou à orientação espaço-temporal e à organização lógica de factos. Outro tanto se diga quanto a *itens* como a seriação, a coordenação, a

graduação de grandezas, o reconhecimento visual e a concentração. Por fim, os jogos podem constituir, igualmente, um recurso avaliativo, pois permitem verificar os conhecimentos que os alunos já possuem e/ou os que precisam de ser reforçados para alcançarem aprendizagens significativas, mas de uma forma mais atrativa e estimulante.

Hoje, as dúvidas sobre os benefícios dos jogos e brincadeiras didáticas na aprendizagem das crianças têm vindo a diminuir, sendo esta metodologia considerada como um bom meio de facilitar a promoção e incremento de aprendizagens significativas nas faixas etárias mais baixas.

É através dos jogos didáticos que se consegue, em muitos casos, desenvolver verdadeiros estímulos. Neste sentido, Pedra, Santos, Gonçalves e Stevanato (2014) sublinham a importância do jogo,

“como recurso antigo e autêntico da história da humanidade, é portador de um extremo caráter motivacional, tendo sido colocados como umas das grandes propostas educativas mais favoráveis para a aquisição do conhecimento, funcionando como elemento facilitador do ensino, multiplicando as possibilidades de assimilação dos conteúdos” (p. 61).

Antunes (2014, p.17) afirma “o jogo em seu sentido geral, é o mais eficiente meio estimulador das inteligências (...) brincando a criança desenvolve-se na fantasia e constrói um atalho entre o mundo inconsciente, onde desejaria viver, e o mundo real, onde precisa conviver”.

Para Barros (2009) a entrada do brincar nas discussões da educação e da psicologia, ao longo da história, foi acompanhado de várias restrições e descrenças de que essa atividade pudesse contribuir para o desenvolvimento e considera que “nos dias atuais, no contexto educacional, é visto como um importante instrumento pedagógico, rumo ao treino da alfabetização, cumprindo uma função potenciadora na transmissão de conteúdos favoráveis ao desenvolvimento deste processo” (p.91).

O Ministério da Educação do Brasil (2012), numa abordagem ao tema, não tem dúvidas sobre a importância destas metodologias chegando-se a afirmar que o jogo, de entre os vários recursos que o professor dispõe, é considerado um forte aliado para

ajudar as crianças a refletirem sobre o Sistema de Escrita Alfabética no ensino, no que à componente curricular da Língua Portuguesa diz respeito, adiantando até uma nota sobre a existência de diversos jogos que podem ser utilizados pelos professores para ajudar na respetiva aprendizagem.

É dado como exemplo, que a reflexão sobre o sistema alfabético pode ser realizada por meio de jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica e as suas relações com a escrita. Afirmar até de que esses jogos também “favorecem a aprendizagem de crianças com deficiência ou outros tipos de necessidades que requeiram um tempo maior de dedicação para a compreensão do sistema de escrita” (Ministério da Educação do Brasil, 2012, p.11).

Indo ao encontro das ideias do Ministério da Educação do Brasil, Brandão, Ferreira, Albuquerque e Leal (2009) acrescentam:

“Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou apropriando-se de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema de escrita alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas” (p.14).

Conforme Dohme (2004, pp.1-2), “existem várias formas de manifestação da ludicidade, entre as quais, os jogos, as histórias, as dramatizações, as músicas, as danças e as canções e outras manifestações artísticas”. Tendo em vista as várias formas de manifestações do lúdico, considera-se essencial fazer uso dessas metodologias, transformando as atividades lúdicas num recurso educativo para estimular a aprendizagem das crianças.

Entretanto Antunes (2014, p.38) afirma que

“nem todo jogo pode ser considerado pedagógico. O elemento que separa um jogo pedagógico de outro de caráter apenas lúdico é o fato de desenvolvê-lo com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimulando a construção de novo conhecimento e principalmente despertando o desenvolvimento de uma habilidade operativa”,

Ou seja, sempre que o desenvolvimento de competências e habilidades se pode alcançar com os conhecimentos adquiridos com o jogo ou brincadeira, tornando as crianças mais competentes na construção do conhecimento e mais capazes de intervirem criticamente, estamos na presença do jogo pedagógico.

De acordo com o autor “os jogos devem ser utilizados somente quando a programação os possibilitar e somente quando constituírem um auxílio eficiente com vista ao objetivo a alcançar dentro dessa programação” (Antunes, 2014, p.40). Neste pressuposto, a introdução de jogos deve ser programada e planeada, tendo por base o prévio conhecimento, testado em experiências anteriores. As experiências anteriores podem fazer sugerir alterações das regras, face ao contexto da turma ou do grupo de alunos.

O jogo deve ser suficientemente desafiador para motivar os participantes e não deve conter regras inultrapassáveis para não constituir motivo de abandono ou desinteresse dos participantes. Por esta razão, o professor não deve ser acrítico relativamente aos jogos que pedagogicamente programe para os seus tempos de aula podendo, a qualquer momento, modificá-los e adaptá-los à realidade da turma. Deste modo, a introdução do jogo no plano formativo da escola carece de pré-avaliação do seu grau de dificuldade, da maturidade, ou falta dela, das crianças destinatárias, do estado de entusiasmo ou cansaço dos formandos e do conhecimento perfeito das exigências que dele resultam para as crianças. Se a maioria dos destinatários não estiver em condições de superar o desafio que lhes é proposto, será melhor adiar para outra mais propícia.

Nessa perspetiva, Beckenkamp e Moraes (2013, p.5), acrescentam:

“Independente dos modos de mediação, o professor precisa de ter em mente que o lúdico deve ser encarado com muita seriedade, ou seja, o professor que vai utilizar o lúdico nas suas aulas deve saber planear, organizar o ambiente e os materiais e ter consciência da funcionalidade motivadora do lúdico e a sua contribuição para o desenvolvimento de seus alunos. O professor não deve utilizar o lúdico para preencher o tempo livre, após uma explicação ou avaliação, mas sim utilizá-lo com fim pedagógico.”

Por sua vez, Alves (2007) sublinha que o filósofo norte-americano John Dewey, “ao criticar a obediência e a submissão cultivadas nas escolas, propõe uma aprendizagem por meio de atividades pessoais de cada aluno, em que o jogo é o elemento desencadeador desse ambiente fértil e adequado à aprendizagem” (p.19).

Subjaz, na análise e pensamento dos diversos pensadores e pedagogos, a constatação do relevantíssimo papel do professor, o qual deve assumir um verdadeiro papel de mediador e moderador. É a ele que cabe ponderar o momento em que estão reunidas as condições para que as crianças possam ser desafiadas a utilizar, na sala de aula, a componente lúdica, com vista à melhor compreensão dos conceitos e, consequentemente, à realização de aprendizagens mais significativas.

A Escola é um marco na vida de todos, sendo da empatia que se cria entre alunos e professor que, muitas vezes, depende o tipo de relação da criança com a escola e o processo educativo. Os jogos podem ajudar a criar esse ambiente de empatia e confiança, elementos fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens.

“O jogo e a brincadeira, além de constituírem um veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade são veículo de inserção no mundo, são também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias, que, geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência” (Brandão et.al, 2009, p.24).

Mas há que salientar a importância de salvaguardar alguns aspetos ligados à realização de jogos na sala de aula, conforme adverte o Ministério da Educação do Brasil (2012, pp. 14-16) que chama a atenção para situações de jogos visando o Sistema de Escrita Alfabética:

“Se no jogo, para ganhar, além do conhecimento sobre o sistema, os jogadores também dependerem do fator acaso, a heterogeneidade pode não gerar muitas angústias, pois a ajuda pode ser dada pelos próprios pares, já que o acaso é fator para a conquista. No entanto, se a vitória depender apenas do conhecimento, a criança que esteja ainda com conhecimentos muito incipientes em relação ao que está sendo requerido pode sentir-se frustrada pela impossibilidade de ganhar o jogo. Outra estratégia para os casos em que o jogo exigir conhecimentos, mais do que depender da sorte, é organizar duplas ou grupos, em lugar de realizar a competição individual.

Desse modo, a criança participa coletivamente, podendo aprender pela resposta do colega, além de ter oportunidade de fazer parte dos ganhadores do jogo”.

Jesus (2010) chama, também, a atenção para aos seguintes aspetos no momento da aplicação dos jogos em sala de aula: o jogo só será significativo no processo educacional, quando for “interessante e desafiador, permitindo que o aluno avalie o seu desempenho e com isso perceber onde errou, contribuindo, assim, para a construção da autonomia”. (p.8) Outro fator importante está relacionado com o envolvimento do educador com os alunos, nesse caso é primordial que o educador “promova a participação ativa de todos os jogadores” (*idem*, p.8) fazendo, se necessário, alterações nos grupos, ou incluir regras para que haja mais envolvimento, interação e participação de todos.

Por sua vez, Vygotsky (1991) já havia alertado para salto qualitativo que se verifica na passagem da pré-escola para a escola no desenvolvimento intelectual e concetual das crianças. Na primeira fase, os jogos e brincadeiras, de que as crianças se socorrem, não passam da mera imitação dos mais velhos, enquanto na segunda passam por criar e exigir, nas suas brincadeiras grupais, verdadeiras regras de funcionamento, assumindo maior desenvoltura no seu comportamento diário.

Há que ter presente que as situações propostas pelos jogos levam o aluno a construir estratégias adequadas para alcançar um resultado favorável, proporcionando uma experiência capaz de auxiliar a aprendizagem dos conteúdos escolares e o desenvolvimento das competências e habilidades pretendidas. “Cabe ao educador mediar o processo de construção do conhecimento da criança, garantir o contato com o lúdico que é uma proposta vinculada ao imaginário, regido por regras, mas que atuará como uma oportunidade de capacitar o sujeito” (Pedra, et al 2014, p. 63). Entende-se, então, que o uso dos jogos, assim como das brincadeiras, no contexto pedagógico, são excelentes meios educativos que o professor pode utilizar no processo de ensino e de aprendizagem, visto que eles enriquecem o desenvolvimento intelectual do educando.

Igualmente importante é o que Antunes (2014, pp.41-42) defende, elencando quatro elementos que condicionam, à partida, o bom resultado dos jogos: “a capacidade de se constituir em um fator de autoestima do aluno” (p.41). O grau de dificuldade de

cada jogo deve ser analisado para não o tornar fácil ou difícil demais para a turma ou a média dos alunos seus destinatários. Extremamente fáceis ou de solução acima da capacidade dos alunos causam desinteresse ou baixa autoestima dos alunos, respetivamente, levando à sensação de incapacidade ou fracasso. Importante é que o professor proporcione desafios estimuladores, realizáveis pelos alunos, individual ou coletivamente. Quando constatar que o nível do jogo é muito difícil, o professor deve intervir, dando instruções ou sinais facilitadores, sugerindo estratégias para levar ao êxito ou à solução. Nos casos contrários, deve estabelecer limitações que introduzam um grau de dificuldade maior. A celebração do êxito e o reforço positivo, gestual ou expresso verbalmente, subentendem um convite para uma nova oportunidade de jogar;

“as condições psicológicas favoráveis” (p.41). O jogo não pode ser qualquer forma de punição. O professor deve utilizá-lo como instrumento de inserção e desafio aliciante, preparando os alunos e definindo os seus papéis interpretarão o entusiasmo do professor como estímulo;

“as condições ambientais”. O sucesso depende de condições favoráveis ao “manuseio das peças, da boa organização, e higiene das mesas ou do chão que o aluno utiliza na atividade” (p.41).

Por fim, o autor reclama a melhor atenção para os “fundamentos técnicos” (p.42). Um jogo não deve ser interrompido; os alunos devem ser incentivados a descobrir os seus próprios caminhos; um jogo que começa deve ter um fim. Deve ponderar-se a sua programação se temermos não conseguir resolvê-lo no tempo disponível para o efeito. É essencial a ponderação dos fatores referenciados graduando a sua importância relativa, consoante a turma e a experiência do professor

Vários são os estudos que destacam a importância dos jogos para estimulação da aprendizagem na criança. Leal, Albuquerque e Leite (2005, citados por Souza, 2013) fazem uma relação de tipos e características de jogos educativos:



Quadro1: Tipos e características de jogos educativos

<b>Tipos de Jogos</b>	<b>Caraterísticas</b>
1)Estratégias	Envolvem o desenvolvimento das habilidades na construção ou administração de objetos, onde a criança emprega o pensamento para solucionar problemas. Ex: Cubo mágico, sequência de cores...
2) Ação	Auxiliam no desenvolvimento psicomotor incrementando os reflexos, e a coordenação motora da criança, instigando-a a pensar e agir rápido diante de uma situação inesperada para poder continuar a jogar e ganhar;
3) Lógicos	Destaca-se pela forma desafiadora da mente, normalmente com tempo limite para finalização do jogo. Ex: xadrez, sopa de letras, incluindo jogos que exigem resoluções matemáticas;
4) Aventura	Caracterizado pelo controle do usuário, em relação ao ambiente a ser descoberto. Ex: caça ao tesouro, labirinto;
5)Treino e prática	Conteúdos que exigem memorização e repetição. Ex: vocabulário e aritmética;
6) Simulações	Envolvem a criação e simplificação do mundo real, permitindo a exploração de situações fictícias, impossíveis de serem vivenciadas em sala de aula. Ex: experimento químico;
7) Advinhas	Charadas de vários níveis. Ex: jogo da forca;
8) Jogos de aprender	Caracterizado pela aplicação do conhecimento, onde a criança utiliza o esforço para acertar por indução, por conhecimento adquirido ou sugestão de um colega, em trabalhos cooperativos. Ex: questionários tipo “O que é”.

Fonte: Souza, 2005, p.26

Beckenkamp e Moraes (2013) salientam que os jogos educativos trazem muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que motiva a criança a procurar estratégias para atingir o objetivo final pretendido pelo jogo, e por vezes, por ser um impulso natural da criança, estimula o pensamento na organização do tempo e espaço, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e personalidades afetiva, social, motora e cognitiva.

Por outro lado, para Grando (2000) a inserção de jogos no contexto de ensino e de aprendizagem acarreta vantagens e desvantagens, e devem ser refletidas e assumidas pelos educadores, quando se propõem desenvolver um trabalho pedagógico, com os jogos. Sintetizam-se, de entre os seus contributos, os seguintes aspetos:

Quadro 2: Vantagens e desvantagens dos jogos (Grando, 2000, p.35)

VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno;</li> <li>2. Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão;</li> <li>3. Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos);</li> <li>4. Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las;</li> <li>5. Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis;</li> <li>6. Propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade);</li> <li>7. O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento;</li> <li>8. O jogo favorece a socialização entre os alunos e a conscientização do trabalho em equipa;</li> <li>9. A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos;</li> <li>10. De entre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição "sadia", da observação das várias formas de</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um carácter puramente aleatório, tornando-se um "apêndice" em sala de aula. Os alunos jogam e sentem-se motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam;</li> <li>2. O tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo;</li> <li>3. As falsas concepções de que se devem ensinar todos os conceitos através de jogos. Então as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros casinos, também sem sentido para o aluno;</li> <li>4. A perda da "ludicidade" do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo;</li> <li>5. A coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente à natureza do jogo;</li> <li>6. A dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho</li> </ol>

<p>uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender;</p> <p>11. As atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis;</p> <p>12. As atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos.</p>	docente.
--	----------

Estes princípios devem ser tidos em consideração no que diz respeito ao processo de inserção do jogo no contexto de ensino e de aprendizagem, uma vez que as atividades lúdicas proporcionam um ambiente estimulador e desencadeador das habilidades intelectuais, mentais e cognitivas dos educandos. Por outro lado, quando o educador se propuser inserir atividades lúdicas nas suas aulas, será necessário, em primeiro lugar, ter em linha de conta os aspetos metodológicos que os jogos e as brincadeiras oferecem, sem esquecer a sua adequação aos objetivos e conteúdos programáticos. A coerência é sem dúvida necessária para o sucesso do trabalho com os jogos e brincadeiras na sala de aula, na medida em que é importante criar um ambiente lúdico mas sem descaracterizar a finalidade educativa.

Sacchetto, Madaschi, Barbosa, Silva, Filipe e Silva (2011) defendem que a aprendizagem escolar deve ocorrer em ambiente lúdico, com brincadeiras apropriadas a cada etapa de desenvolvimento. É através da brincadeira que a criança desenvolve aptidões físicas, mentais e emocionais, contribuindo para a formação de uma personalidade mais integrada. Para os autores (p.31) “o ambiente lúdico torna-se um campo fértil para que ocorra uma aprendizagem significativa”, sendo imprescindível o papel do professor como mediador oferecendo ferramentas e estímulos que auxiliem os alunos na sistematização do conhecimento.

A esse respeito, Pinto (2003, p.62-63) acrescenta que a qualidade de “um espaço lúdico criado com carinho com jogos, brinquedos, brincadeiras, elementos

facilitadores, escolhidos com objetivos (...) pode ser um diferencial na formação de um adulto equilibrado”. O ambiente escolar deve ser preparado para estimular a criança em relação aos conteúdos estudados, de modo a que ocorram aprendizagens efetivas, mas mais facilitadas.

Como afirma Ramos (2011, p.45), “para que o aluno aprenda é necessário que o professor ensine, num ambiente cooperativo e motivador”, portanto a atividade do aluno não deve ser meramente reprodutiva, devendo libertar-se os recursos cognitivos dos estudantes para tarefas mais complexas, criativas e lúdicas, pois o humor e a alegria também devem estar presentes na relação pedagógica.

Por sua vez, Ojeda (2004) chega à conclusão que o uso dos jogos no ensino das línguas é um eficiente meio motivador da aprendizagem, uma vez que, com o avanço das tecnologias, os alunos estão mais facilmente interessados em outros jogos (vídeos, computadores, televisão, etc.), o que pode tornar mais difícil manter o interesse dos alunos.

Nesse pressuposto, se o educador não estiver atento ao uso das novas tecnologias, (jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas) poderá correr o risco de, num futuro bem próximo, tornar as suas aulas enfadonhas, desinteressantes e desmotivadoras da aprendizagem.

Cabe, aos professores descobrir estratégias que promovam o aprender, aproveitando as atividades lúdicas, como um eficaz instrumento. Mubaslat (2012) considera o jogo motivador e desafiador capaz de controlar a ansiedade dos alunos que, muitas vezes, se sentem desconfortáveis e inseguros na sala de aula, o que pode afetar as aprendizagens e o sucesso escolar. Ao jogar, os alunos, além de se divertirem, relaxam e comunicam sem se preocuparem com erros que possam cometer. A autora considera que o jogo, mais que um divertimento, ao envolver competição amigável, mantém os alunos e incentiva a concentração.

Como referem Snyder e Pressley (2000), dada a propensão dos alunos para se motivarem quando estão conscientes do contributo das diferentes estratégias para a melhoria do seu desempenho, há que explicitar as vantagens e utilidade das estratégias utilizadas para ensinar os conteúdos. Nada melhor do que ensinar os

alunos a aprenderem e tomarem consciência de que são pensadores competentes e podem, sem esforço extraordinário, converterem-se em alunos bem-sucedidos e reconhecidos por todos (colegas, professores e familiares), enfatizando-se que as estratégias seguidas são a chave do “segredo” para alcançarem bons resultados, tanto nas tarefas mais simples, como nos trabalhos mais complexos e difíceis da escola.

Nos últimos anos, no Brasil, os jogos e brincadeiras na sala de aula, em turmas de alfabetização, vêm ganhando mais espaço e relevo, uma vez que se percebeu que o seu caráter lúdico é um meio eficaz de promover a aprendizagem. Esta iniciativa foi fortalecida com a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que através de suas formações incentiva e apoia os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas heterogêneas (turmas com diferentes níveis de ensino), a utilizarem metodologias lúdicas como meios facilitadores de aprendizagem, de modo articulado com os materiais e as referências curriculares e pedagógicas publicadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

“Este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. É constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. As Ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: a) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; b) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; c) avaliações sistemáticas; d) gestão, controle social e mobilização” (Ministério da Educação, 2012. p.5).

#### **4- O EDUCADOR E O LÚDICO**

Kraemer, em 2007, defendia que o lúdico, como meio auxiliar do ensino e da aprendizagem, devia ser considerado instrumento valioso, porque moderno e estimulante, diferente do ensino tradicional com benefícios para alunos e professores.

Efetivamente, o uso de atividades lúdicas pode ser um excelente recurso pedagógico, mas o professor terá de ser o impulsionador criterioso deste tipo de atividades, na medida em que deve ser conhecedor das suas finalidades e pertinência, além de ter de dominar e saber aplicar estas estratégias, tal como defendem Schultz, Muller e Domingues (s/d):

“ao usar os jogos na escola, os educadores precisam ter a clareza do porquê de estarem a utilizá-los não podendo ser visto só para preencher um tempo de aula quando não se tem mais atividades e conteúdos para “passar”. Não é simplesmente dizer que usa o jogo, só porque virou “moda”, pegar qualquer jogo e largar para os alunos, “o jogo pelo jogo”. O educador necessita de ter em mente a representatividade sobre o jogo e o lúdico, e para que serve no dia-a-dia do seu educando” (p.5).

Para Kraemer (2007) o essencial seria a existência de uma biblioteca bem abastecida de livros atuais que constituam fonte de pesquisa para o professor poder esclarecer eventuais dúvidas e aperfeiçoar os conhecimentos. Para além da competência prática dos educadores, o reforço dos seus conhecimentos teóricos não deve ser descurado porque, desse modo, melhor sustenta a aplicação das atividades lúdicas nas aulas como prática pedagógica.

Por essa razão, a formação dos professores deve integrar componentes relacionadas com o uso de atividades lúdicas nas suas práticas educativas. No que concerne a este tipo de formação, Mendonça (2008), não tem dúvidas ao afirmar a importância e impacto que esta formação exerce na função docente, uma vez que, quanto maior for o contato e experiência com o lúdico, maiores serão as probabilidades de os professores as realizarem no âmbito das suas aulas. Mendonça (2008), no seu estudo, reafirma, ainda, a conveniência da formação dos professores englobar a perspetiva lúdica, onde se possam vivenciar diferentes aspetos lúdicos do ato de ensinar, permitindo, desse modo, novos olhares para o exercício da função docente.

Reconhecer a importância da componente lúdica na formação dos professores, leva-nos a refletir sobre a atual perspectiva do perfil do docente. Assim, como Lima (2010) ousamos a afirmar que o perfil do educador do século XXI precisa de ser redefinido e deixar de ser visto como imutável para abarcar as novas necessidades, tornando-se num processo aberto de construção do sujeito.

O exercício docente requer do educador um conhecimento dinâmico da educação e das diversas metodologias de ensino, conhecimento este que propicia a conversão da sua prática pedagógica num valioso instrumento, permanentemente em construção. Ser educador é uma oportunidade de afirmação pessoal perante os futuros homens e mulheres que, para ser marcante nas respectivas vidas, deve perder a natureza estática para se converter em algo dinâmico e multidisciplinar, porque exige a articulação de deferentes saberes, constantemente atualizados e melhorados. É aqui que intervém o papel e relevo da formação contínua.

Voltando a Lima (2010):

“O educador torna-se tão eficiente ou melhor professor, quando por meio da dimensão compartilhada, aprende-ensina-aprende a ser uma profissional em construção situado numa multidimensionalidade em que os conteúdos das narrativas são ressignificados ao seu mundo vivido e o seu mundo vivido é objeto de intercâmbio com estas, de maneira a contribuir para a valorização de uma reflexividade que proporciona crescimento ou problematização de uma realidade que recorre para a superação de si mesma, não como modismo ou como critério obrigatório de inovação, mas como uma necessidade pontuada pelo reconhecimento de que o conteúdo da escola não pode ser alienado da vida e do seu conteúdo” (p.53).

Segundo Gasparin (2002) citado por Papi e Nadal (2007) ao atuar como mediador no processo de ensino, o professor possibilita o contato dos alunos com a realidade científica, traduzida em aproximações sucessivas a conceitos complexos em linguagem acessível aos educandos, traduzindo, por assim dizer, para palavras ou expressões compreensíveis, sem necessidade de outra mediação.

Agindo como mediador e simplificador do processo de aprendizagem, desafiando e incentivando os alunos à participação interessada, o educador deverá utilizar os recursos que julgar mais apropriados, de entre os quais, como lembram e consideram Rodrigues (2013) e Maluf (2014), as atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos importantes, porque vão além do mero entretenimento quando propostas adequadamente às características dos alunos e aos conteúdos dos planos e *curricula* escolares oficiais.

Ainda de acordo com Papi e Nadal (2007), quando o educador propõe aos alunos um jogo educativo (atividade em grupo), está a mobilizar a classe para construção de uma maquete da sala de aula ou da escola, para contar uma história ou ler um livro de que gostam, dispondo-os num círculo, está a estimulá-los para dialogarem entre si, ou seja, o educador organiza ou monta as situações que vão permitir ao educando usar os conhecimentos de que é detentor. Na colocação de perguntas, dúvidas, resultados produzidos consegue pôr os alunos a pensar sobre os conteúdos, funcionando como simples, mas interessado, mediador.

A importância da componente lúdica na formação do professor, nesta perspetiva que o transforma em mediador na aprendizagem dos alunos, poderá contribuir para a construção de uma visão muito mais clara da importância do jogo e do brinquedo como promotor de aprendizagens efetivas e mais significativas.



**2ª PARTE**  
**ESTUDO EMPÍRICO**



## **1. OBJETIVOS DE ESTUDO**

### **1.1. Objetivo geral**

Com o presente trabalho pretende-se estudar os contributos da realização de atividades lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Escolas do Concelho de Coimbra.

### **1.2. Objetivos específicos**

- Verificar que tipo de atividades lúdicas os professores utilizam para estimular a aprendizagem dos alunos.
- Constatar se é reconhecido carácter pedagógico às atividades lúdicas.
- Identificar o tempo e o espaço em que ocorrem atividades lúdicas no contexto das práticas educativas.
- Averiguar que finalidade os professores do 1.º CEB atribuem aos jogos e as brincadeiras no âmbito das atividades letivas.

## **2. QUESTÕES DE ESTUDO**

### **2.1. Questão inicial**

Para Quivy e Campenhoudt (2005) o papel do investigador na pesquisa em ciências sociais será o de conceber o conjunto do projeto e coordenar as operações com o máximo de coerência e eficácia possíveis. Prosseguindo tal desígnio, o primeiro passo é a pergunta inicial corretamente formulada que deve servir como um fio condutor da investigação. Com essa pergunta, o investigador deverá exprimir, tão claro e exato quanto possível, aquilo que procura saber, elucidar e compreender.

Por conseguinte, este trabalho tem como fio condutor a seguinte questão primordial:

Quais são os contributos concretos das atividades lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

### **2.2. Questões orientadoras**

As perguntas orientadoras servem para o investigador ter um apoio orientador sobre a ação a investigar. Perante as questões colocadas, faculta-se ao pesquisador o

seguimento da linha de orientação, sem sair do planeamento desejado. Assim, foram formuladas as seguintes questões:

É reconhecido o papel das atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador das aprendizagens de alunos do 1.ºCEB?

Que finalidades os professores pretendem alcançar com a realização de atividades lúdicas?

Em que momento essas atividades são realizadas?

Com que frequência elas ocorrem?

Quais os espaços da escola destinados à realização de atividades lúdicas?

### **3. METODOLOGIA**

O presente trabalho tem como foco principal a importância das atividades lúdicas como recurso pedagógico no contexto das práticas letivas com crianças do 1º ciclo do ensino básico.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho tem carácter misto utilizando o método qualitativo e quantitativo, seguindo-se criteriosamente as recomendações dos autores como Pocinho (2012), Carmo e Ferreira (1998) entre outros.

A importância da metodologia qualitativa deve-se a um conjunto de procedimentos aplicados para a descrição e a explicação dos fenómenos, ou o fornecimento de elementos para sua compreensão. Esta metodologia assenta no processo indutivo, ou seja, parte da observação do fenómeno, os indicadores são de natureza empírica e com eles avança-se na construção de novos conceitos (Pocinho, 2012).

O estudo de casos, qualitativamente ponderados, segundo Carmo e Ferreira (1998)

“caracteriza-se pelo seu carácter “indutivo” – o investigador tende a analisar informação, desenvolver conceitos e chegar à compreensão dos fatos a partir da recolha de dados. Não se pode esquecer que, como investigação e método, a “Holística” leva em conta que a realidade dos indivíduos e dos grupos e as situações não são reduzidas a meras variáveis, mas são entendidos como um todo. Por outro lado, sendo um processo “Descritivo” os resultados incluem transcrições rigorosas das

entrevistas respeitando tanto quanto possível o original” (Carmo e Ferreira, 1998, p.179-180).

Com a utilização da metodologia quantitativa o objetivo primordial é a medição de fenómenos para a compreensão do problema, enquadrado por uma “teoria composta por variáveis, medidas com números e analisada através de procedimentos estatísticos” (Pocinho, 2012, p.60).

Neste estudo foram entrevistados os Representantes de seis Agrupamentos de Escolas do Concelho de Coimbra. Usou-se a entrevista semiestruturada, sendo o seu guião constituído por duas partes: a primeira procurava caraterizar o perfil dos entrevistados e a segunda parte era composta por um conjunto de oito perguntas sobre a realização de atividades lúdicas nos respetivos Agrupamentos (Anexo A).

Por sua vez, foi aplicado um inquérito por questionário a 141 docentes do 1º CEB do Concelho de Coimbra, escolhidos de forma intencional com turmas de alunos do 1º ao 4º ano do 1.º CEB. O questionário visava identificar a utilização e a importância atribuída a atividades lúdicas nas atividades letivas. Os dados foram obtidos através de um questionário com 14 perguntas fechadas (Anexo C).

Os resultados da análise dos dados foram transcritos na forma escrita e através de gráficos.

Com o objetivo de colher informação complementar, foram realizadas observações dos espaços de algumas escolas e realizadas conversas com caráter informal com o objetivo de conhecer as dificuldades encontradas pelos professores na concretização de atividades lúdicas.

### **3.1 INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS**

#### **3.1.1 Pesquisa bibliográfica e documental**

Neste trabalho a recolha de informação implica a pesquisa bibliográfica e documental para o enquadramento teórico e a caraterização do campo empírico do tema escolhido.

Sendo uma parte de muita relevância para o trabalho, “a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de natureza científica. Como característica diferenciadora, é um tipo de estudo direto de fontes científicas, sem precisar de recorrer diretamente aos fatos/fenómenos da realidade empírica”. (Oliveira, 2007 citada por Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p.5). A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar ao investigador o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. Porém, a autenticidade e confiabilidade das fontes são imprescindíveis e o investigador deve certificar-se de que as fontes pesquisadas já são reconhecidas como de natureza científica (Oliveira, 2007 citada por Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009).

### **3.1.2 Observação direta**

“A observação direta é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Herbert, Goyette e Boutin, 1994, p.155).

Neste trabalho pretende-se, com a observação e a visualização, o adequado registo sistemático de padrões de comportamento das pessoas observadas, obter informações sobre o objeto da pesquisa, registando estas informações no diário de bordo.

### **3.1.3. Conversas de carácter informal**

As conversas informais são registadas no diário de bordo, com o objetivo de complementar e afinar os dados levantados no decorrer da investigação e são analisadas através de uma ponderação simples do seu conteúdo.

### **O Diário de Bordo**

Conforme salienta Carmo e Ferreira (1998), o diário de bordo permite ao investigador registar os vários procedimentos que se realizam no desenvolvimento da investigação, sejam observações ou outros acontecimentos relevantes.

No presente estudo, utilizou-se este instrumento de observação para anotar o que foi observado nas Escolas junto dos professores. Como o próprio nome diz, este é um Diário preenchido ao longo de todo o trabalho, contendo as anotações, rascunhos, e

qualquer ideia que possa ter surgido no decorrer do desenvolvimento da investigação.

#### **3.1.4. Entrevista semiestruturada**

A entrevista, como método de investigação, assume um papel complementar de relevo quando os factos em observação têm testemunhos vivos, que foram os seus autores ou intérpretes diretos. O principal mérito decorre do facto de, através dela, se aprofundarem ou corrigirem dados colhidos de outro modo. Numa entrevista semiestruturada combinam-se perguntas abertas com perguntas fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Na entrevista semi-dirigida ou semiestruturada, o papel do investigador passa por elaborar previamente um guião de perguntas sobre o tema e deverá deixar fluir a conversa dando relativa liberdade ao entrevistado, não deixando, no entanto, de reencaminhar as respostas para os objetivos que pretende atingir (Pocinho,2012).

Estas entrevistas semiestruturadas partem da necessidade de formular algumas perguntas básicas, mas essenciais, para analisar as manifestações lúdicas presentes, ou não, nas práticas letivas, as quais serão analisadas com o recurso a uma grelha. Carmo e Ferreira (1998) salientam que a entrevista requer um

“planeamento cuidadoso” da coleta de informações, por meio da elaboração de um “guião” com perguntas previamente testadas, a fim de atingir os objetivos pretendidos. E ainda antes da realização da entrevista, é aconselhável e louvável que o investigador prepare atempadamente o momento da entrevista mantendo um “contacto prévio” com o entrevistado (p.133-135).

Seguindo o entendimento de Quivy (2005) a entrevista vai permitir-nos tomar consciência de aspetos relacionados com as questões em estudo, para os quais, eventualmente, a nossa própria experiência e as leituras que tenhamos feito, por si sós, não seriam suficientes para a assimilação e sensibilização necessárias. Nesse sentido, as entrevistas só podem preencher esta função se forem pouco diretivas ou direcionadas, dado que o objetivo não consiste em validar as ideias preconcebidas do investigador, mas sim em imaginar e obter novas ideias.

Pretende-se com as entrevistas semiestruturadas, que constituem um dos instrumentos da recolha de dados que nos propomos seguir, entrevistar seis (6) Representantes de Agrupamentos de Escolas do Concelho de Coimbra, a fim de fundamentar os contributos e a relevância que atribuem à realização de atividades lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem de crianças dos 6 aos 10 anos. Para garantir o anonimato dos entrevistados, as entrevistas não foram gravadas.

### **3.1.5. Inquérito por questionário**

Com o inquérito por questionário pretende-se colocar, a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas à realização de atividades lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem de crianças do 1.º CEB de Escolas do Concelho de Coimbra. Procurámos conhecer as opiniões e atitudes de um grande número de inquiridos, num curto espaço de tempo. Esse método possibilita quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a análises de correlação (Pocinho, 2012).

As perguntas do questionário foram concebidas com opções de respostas possíveis, onde se pede ao inquirido que se limite a responder. O questionário é composto por perguntas fechadas, também denominadas pré-codificadas ou de resposta fixa.

As perguntas fechadas apresentam inúmeras vantagens: um mesmo quadro para todos os inquiridos, rapidez e comodidade dos registos, respostas centradas e relevantes para o tema em estudo.

Não podemos, no entanto, esquecer a questão do risco que se corre através das perguntas fechadas, visto que o investigador pode sugerir ou induzir respostas a quem não têm opinião formada sobre as questões colocadas, podendo, assim, converter-se em desvantagem para o estudo (Moreira, 2007).

Daí o cuidado tido na elaboração do questionário e a sua validação aconselhada e aferida por testes prévios (pré-teste) entre colegas do Ensino Básico a trabalhar em Escolas de Coimbra e com características semelhantes aos sujeitos da Amostra deste estudo.



A partir do inquérito a 141 professores, escolhidos de forma intencional, foram recolhidas e sistematizadas opiniões sobre a aplicabilidade das atividades lúdicas na sala de aula, no âmbito da atividade desenvolvida pelos professores que lecionam no 1.º ciclo do Ensino Básico e que integram os quadros de seis Agrupamentos de Escolas do Concelho de Coimbra. Procurou-se atingir o máximo de clareza nas descrições relacionadas com as estratégias utilizadas pelos professores, na utilização de jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas e meios facilitadores da promoção de aprendizagens significativas.

### **3.2. INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS**

#### **3.2.1. Análise bibliográfica e documental**

A etapa de análise bibliográfica dos documentos pressupõe a produção ou reelaboração de conhecimentos e a criação de novas formas de compreender os fenómenos. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e fazer a inferência.

#### **3.2.2. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo foi, durante muito tempo, apresentada como uma técnica predominantemente útil no estudo da comunicação social e associada a objetivos programáticos e de intervenção, sendo hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais (Silva, 2008).

Sobre a análise de conteúdo podemos encontrar nos estudos de Vala (1990) algumas definições de autores como: Berelson (1952) que definiu a análise de conteúdo “como uma técnica de investigação que permite “a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. E Krippendorff (1980) que a definiu como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu conteúdo” (p.103).

De acordo com as ideias de Vala (1990), “a análise de conteúdo permiti-nos fazer inferências sobre a fonte, a situação em que foi produzido o material objeto de estudo

de análise, ou, até por vezes, o recetor ou destinatário das mensagens” (p.104). Nessa perspetiva, a análise de conteúdo tem a finalidade de efetuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens, cujas características foram sistematizadas. Para que a análise de conteúdo seja credível, Lima (2013) destaca que esta

“tem de estar à altura dos melhores padrões metodológicos, estabelecidos no âmbito da investigação científica (...) e os procedimentos de classificação das inferências realizadas pelos investigadores a partir dos seus dados, sejam consensualizados para que diferentes pessoas possam realizar essa classificação de forma comparada, autónoma, mas com semelhante procedimento” (2013, p.8-9).

Os procedimentos utilizados neste estudo, para a análise do conteúdo recolhido nas entrevistas realizadas no decorrer da investigação, constam da matriz de redução de dados, estruturados em categorias e subcategorias e, ainda, uma análise muito simples da informação obtida através de conversas de carácter informal.

### **3.2.3. Análise estatística**

Nas questões relativas aos inquéritos, a técnica recorrente tem com base o recurso da análise “*Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*”, uma ferramenta que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar em poucos segundos o resultado.

## **4.CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO**

Esta investigação tem como contexto as Escolas públicas do 1.º CEB de seis Agrupamentos de Escolas do Concelho de Coimbra, sendo a população alvo os professores do 1.º CEB e os Representantes dos corpos diretivos dos respetivos Agrupamentos. Para salvaguardar o anonimato dos sujeitos da Amostra, a cada Agrupamento foi atribuída uma Letra (A – F). De referir que num universo de 196 se obtiveram 141 respondentes, o que dá uma percentagem de retorno de 72%.

Quadro 3: Distribuição de inquéritos por agrupamento:

<b>Agrupamentos de Escolas</b>	<b>Inquéritos distribuídos</b>	<b>Inquéritos recebidos</b>
Agrupamento de Escolas A	41	23
Agrupamento de Escolas B	39	29
Agrupamento de Escolas C	17	15
Agrupamento de Escolas D	30	15
Agrupamento de Escolas E	30	22
Agrupamento de Escolas F	39	37
<b>TOTAL</b>	<b>196</b>	<b>141</b>

#### 4.1.Geográfico



Coimbra é uma cidade portuguesa, capital do distrito e concelho com o mesmo nome, com uma posição geográfica privilegiada, no centro da espinha dorsal do país, a maior cidade da região Centro de Portugal, está situada na sub-região do Baixo Mondego, com cerca de 143 396 habitantes (2011)<sup>1</sup> fazendo fronteira com os municípios de Cantanhede, Montemor-o-Velho, Condeixa-a-Nova, Vila Nova de Poiares,

Penacova e Mealhada. Possui uma área de 318,78 km<sup>2</sup>, subdividida em 31 freguesias. Coimbra é mais do que uma cidade de história, cultura e tradições, do que uma das mais monumentais cidades portuguesas, de acolher uma das mais antigas universidades da Europa – Património Mundial, da magia do fado e do culto da Rainha Santa, e muito mais do que uma cidade líder no Conhecimento e na Investigação Científica Tecnológica (Camara Municipal de Coimbra, 2015).

Cidade historicamente universitária, mais conhecida como a cidade dos estudantes,

<sup>1</sup>Fonte: <http://www.pordata.pt>

por causa da Universidade de Coimbra (UC), universidade pública, com diversos polos localizados na cidade de Coimbra, em Portugal. Uma das universidades mais antigas do mundo, ainda em funcionamento, é a mais antiga de Portugal e uma das maiores universidades do país. Fundada em 1290, possui atualmente aproximadamente 20 mil estudantes, abrangendo uma das maiores comunidades de estudantes internacionais em Portugal, sendo a sua universidade mais cosmopolita (Site; Universidade de Coimbra).

Seguindo de perto a Carta Educativa de Coimbra 2008, em termos globais, pode afirmar-se sem receio que o Município de Coimbra, apresenta-se na atualidade como um município de população relativamente envelhecida, mas com alguma capacidade de atração de população – embora essa população acabe, em muitos casos, por ir residir em municípios vizinhos. Em termos económicos, a indústria tem vindo a perder relevo a favor dos serviços. A vocação de Coimbra é claramente a de ser um centro do sector terciário de âmbito regional ou mesmo, no que se refere a vários serviços – como a educação, a saúde, a advocacia e a informática –, de âmbito mais alargado. Ao mesmo tempo, pode ser um Pólo para localização de indústrias e de tecnologia avançada. Neste sentido, necessita de oferecer as condições que lhe permitam fixar os técnicos altamente especializados que os referidos serviços requerem – entre as quais uma das mais importantes é uma oferta educativa de elevada qualidade (Carta educativa do município de Coimbra, 2008, p.11).

#### **4.2. Oferta educativa**

A oferta educativa no município de Coimbra, em 2007, era assegurada por uma rede de 110 escolas e de 82 jardins-de-infância (JI), uma parte significativa dos quais funciona junto de escolas básicas. A rede de escolas públicas é constituída por 78 escolas do tipo EB1, 9 escolas do tipo EB2-3 e 7 escolas do tipo ES (duas das quais oferecem o 3º ciclo do ensino básico). A rede de escolas privadas é constituída por 16 escolas básicas e/ou secundárias e 3 escolas profissionais. As escolas básicas da rede pública estão organizadas em 9 Agrupamentos. A rede de jardins-de-infância integra 31 unidades do sector público e 51 unidades do sector privado (com ou sem fins lucrativos).

A oferta educativa envolve, para além da rede de escolas e jardins-de-infância e do serviço de ensino propriamente dito, ações desenvolvidas ou apoiadas pela Câmara Municipal nas seguintes vertentes: transportes escolares (em comboio ou autocarro, público ou dos Serviços Municipalizados de Transportes Urbanos de Coimbra); serviço de almoços e de prolongamento de horário/enriquecimento curricular para alunos da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, sendo a ocupação de tempos livres genericamente assegurada por instituições privadas de solidariedade social. Dada a elevada densidade da rede de transportes de Coimbra, a acessibilidade dos alunos às escolas que frequentam é muito elevada, estando perfeitamente dentro dos critérios definidos para o efeito pelo Ministério da Educação. A qualidade geral da oferta educativa é bastante elevada, facto que se manifesta nos resultados extremamente positivos obtidos pelos alunos de Coimbra nos exames nacionais do ensino básico e do ensino secundário, assim como nas provas gerais de ingresso no ensino superior, o que é generalizadamente reconhecido pela população residente no município (Carta Educativa do Município de Coimbra, 2008, p.22).



### **3ª PARTE**

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**





## 1. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS

Foram entrevistados seis Representantes de Agrupamentos de Escolas, a fim de fundamentar as contribuições e a relevância que atribuem às metodologias lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem, bem como perceber quais os espaços organizados nas escolas para as atividades lúdicas.

### Caraterização dos sujeitos

Constatámos que os representantes tinham o seguinte perfil etário: o mais velho tinha 63 anos e o mais novo 51 anos, sendo 4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Em termos de habilitações académicas, foi observado que 4 eram detentores de licenciatura e 2 representantes tinham como habilitação académica o mestrado. Em relação ao tempo de exercício na função, 3 representantes referiram estar há 8 anos e 2 há 5 anos e 1 exerce a função há menos de 1 ano.

Quadro 4: Caraterização dos sujeitos

Faixa Etária			Sexo		Habilitações Académicas		Tempo de exercício na função		
51-53	54	63	M	F	Licen.	Mest.	T < 1 ano	T = 5 anos	T = 8 anos
4	1	1	2	4	4	2	1	2	3

### Atividades lúdicas nas aulas do 1º CEB

Considerando as respostas dadas à questão 1, verifica-se que, na generalidade, todos os entrevistados concordam com o recurso a atividades lúdicas nas aulas. Todos aceitam que o ensino formal pode ser melhorado com a utilização de recursos lúdicos, uma vez que estes facilitam a aprendizagem de determinados conteúdos, para além de contribuírem para motivar os alunos e, desta forma, tornar o ensino mais apelativo e as aprendizagens mais significativas.

No que se refere à utilização deste tipo de recursos, podemos, igualmente, afirmar que, de modo geral, os entrevistados, enquanto professores, declararam usar novas

metodologias de ensino por reconhecerem a sua importância na aprendizagem dos alunos, em especial dos que apresentam dificuldades de concentração, até porque, através deste tipo de recursos, os alunos ficam mais motivados e mais abertos a estabelecer novas relações e empatias com os professores, colegas e com a própria escola, como podemos conferir nas respostas seguintes:

R1 *“Sou pois apoiante destas metodologias porque permitem ao professor “chegar” a todos os alunos, especialmente aqueles que apresentam mais dificuldades de aprendizagem, de concentração ou de motivação”.*

R3 *“Porque podem ser mais um recurso valioso para predispor os alunos para as aprendizagens.”*

R5 *“A gamificação é um modo pedagógico de aprendizagem.”*

R6 *“Na área das Ciências (1.º Ciclo - Estudo do meio) a utilização do modelo torna muito mais fácil a compreensão dos mecanismos naturais e biológicos”.*

A relevância de atividades lúdicas no 1.º CEB é reconhecida por todos os respondentes porque, tendo em linha de conta o nível etário dos alunos do 1.º CEB, as aprendizagens através de atividades lúdicas permitem a construção dos saberes e o desenvolvimento de competências, facilitando o papel do professor porque os alunos aprendem brincando, ainda que seja importante que os alunos compreendam a diferença entre a *simples brincadeira* e *aprendizagem a partir da brincadeira*, como se pode verificar nas seguintes transcrições de excerto de respostas obtidas:

R1 *“(…) as crianças, nesta idade, valorizam muito o brincar, e o professor pode aproveitar esse facto para fazer aprender brincando”.*

R6 *“(…) é necessário e fundamental que seja inculcada na criança a separação entre o que é a realidade e a brincadeira”.*

### **O lúdico como facilitador das aprendizagens**

Comparando as respostas e os dados conhecidos relativamente aos efeitos da utilização destes recursos na melhoria dos resultados escolares, consideramos poder afirmar a relevância do papel do lúdico na facilitação do desempenho dos alunos e, consequentemente, no aumento da sua autoestima. No entanto, houve quem

considerasse que o sucesso escolar não depende exclusivamente das atividades lúdicas:

R6 *“É necessário e urgente, que algo de inovador seja feito nas turmas com mau aproveitamento. O brincar é intrínseco à natureza humana da criança. Brincar para uma criança é natural e é algo que ela não aprende, ela descobre e reproduz. A criança por si só e pela sua natureza considera a brincadeira como o seu habitat natural. Retirar abruptamente a brincadeira a uma criança e sentá-la numa sala de aula para aprender conteúdos programáticos é um erro crasso, como tal, se se utilizar a brincadeira como uma “introdução” ao apreender conteúdos novos, poderá obter-se o êxito desejado”.*

R2 *“Talvez. A melhoria dos resultados depende de vários fatores”.*

R4 *“Não. Se o mau comportamento for uma questão educacional a atividade lúdica não resolve”.*

### **Práticas de ensino com uso sistemático de atividades lúdicas**

Quando indagados relativamente ao conhecimento de práticas de ensino com uso sistemático de atividades lúdicas, mesmo de forma experimental, que estejam em curso ou tenham ocorrido nos últimos anos em Portugal, as respostas obtidas levam-nos a inferir que este tipo de atividades se fazem esporadicamente e não de forma sistemática, como podemos constatar pelas respostas dadas:

R1 *“Tenho conhecimentos de várias práticas de ensino lúdico de forma ocasional e esporádica para lecionar determinadas matérias curriculares. Mas, de forma sistemática, não conheço”.*

R6 *“De uma forma ou de outra, as escolas da rede pública de Portugal, vão conseguindo, de uma forma sistemática e gradual, utilizar o conceito estudo/brincadeira e brincadeira/estudo. Não conheço de facto escolas que tenham no seu Projeto Educativo o ensino lúdico, no entanto, e como exemplo do nosso agrupamento, nomeadamente nas escolas do 1º Ciclo, esporadicamente alguns docentes vão utilizando estes métodos dentro das suas salas de aula”.*

Porventura, as situações apresentadas poderão resultar da preocupação, por mais do que uma vez sentida, com o rigoroso e cabal cumprimento dos Programas Curriculares do ensino formal, justificando, assim, a prática esporádica de atividades lúdicas nas aulas.

### **Recomendações do Ministério da Educação e/ou Conselhos Pedagógicos**

Em relação às recomendações do Ministério da Educação e propostas/ou recomendações dos Conselhos Pedagógicos das Escolas visando a inclusão, de algum modo, do lúdico como recurso pedagógico, percebemos que as atividades lúdicas são consideradas importantes e até mesmo recomendadas pelo Ministério da Educação e, em alguns casos, reforçadas pelo próprio Conselho Pedagógico do Agrupamento:

R1 *“Sim, tanto o Ministério da Educação como o Conselho Pedagógico recomendam ao professor que utilize estratégias e metodologias de ensino que cheguem a todos os alunos, como se pretende numa escola democrática e, como tal, o lúdico como forma de ensino está incluído”.*

R4 *“O lúdico está sempre presente no 1º ciclo, no entanto nem em todos os casos será de forma sistemática”.*

No entanto, nem todos os entrevistados tiveram a mesma opinião, há mesmo quem ache que o Ministério da Educação não manifesta esta preocupação:

R6 *“Não. O Ministério da Educação não inclui no processo ensino-aprendizagem, qualquer tipo de recomendações para o ensino lúdico no 1º CEB. No entanto, recomenda outro tipo de formas menos ortodoxas que possam levar ao interesse e motivação pelo estudo. O Conselho Pedagógico do nosso Agrupamento, de forma esporádica vai recomendando em determinadas turmas a aplicação de outra metodologia de trabalho”.*

### **Espaços utilizados nas atividades lúdicas**

Procuramos, também, saber a opinião dos Representantes dos Agrupamentos sobre os espaços existentes nas escolas, além das salas de aula, em que os professores poderiam utilizar, com os alunos, nas suas atividades lúdicas. Pelas respostas obtidas

parece-nos poder afirmar que, na sua maioria, as Escolas não estão devidamente equipadas com um espaço específico para a realização de atividades lúdicas, embora haja espaços onde estas atividades poderão ser realizadas.

Por outro lado, as escolas com melhores e mais amplas condições e espaços destinados ao recreio e às atividades lúdicas são as que estão localizadas nas freguesias urbanas, tal como constatámos nas visitas que fizemos às escolas. Na realidade, as escolas afastadas da zona urbana apresentam maiores dificuldades como, por exemplo, espaços mais pequenos e maior número de turmas com diferentes níveis de ensino.

Quanto aos espaços existentes:

R1 *“Para além da sala de aula, todas as escolas têm recreios amplos, alguns com campo de jogos, outros ajardinados, que podem ser utilizados em atividades lúdicas. Para além disso há escolas que têm bibliotecas equipadas com algum material lúdico, e outras com salas de aulas de apoio educativo que podem servir para realizar as atividades lúdicas”.*

R3 *“Sala específicas não há. Existem, em algumas escolas, espaços polivalentes”.*

R6 *“Na maior parte das escolas do 1.º CEB do nosso agrupamento existem várias salas, não exclusivamente destinadas a atividades lúdicas, mas onde também se possam desenvolver. Dou como exemplos, os campos de jogos, as bibliotecas e ludotecas, espaços de recreio, onde os alunos desenvolvem enormes competências lúdicas, bem como salas com computadores”.*

### **Autonomia Escolar**

Em relação à atual situação da autonomia escolar, obtivemos respostas no sentido de considerarem que a autonomia escolar poderá permitir uma maior aposta nas atividades lúdicas, melhorando e reforçando a aprendizagem dos conteúdos que compõem os programas curriculares, ainda que seja necessário ir, gradualmente, caminhando para a mudança das metodologias de ensino no 1.º CEB, até porque ainda são *escassas as possibilidades das escolas fazerem as suas próprias escolhas*. Por outro lado, só incluindo na formação dos professores uma componente sobre a

importância da vertente lúdica se poderão desenvolver novas estratégias de ensino contribuindo, desse modo, para aprendizagens mais significativas.

R1 *“Sim, na presente situação da autonomia escolar na gestão dos recursos e práticas pedagógicas é possível reforçar a aposta no lúdico como método de ensino no 1º ciclo (...)”. “Só dotando os professores de mais informação e formação sobre as novas estratégias de ensino lúdico, explicitando e demonstrando as vantagens da sua utilização,”*

R2 *“Seria possível reforçar o lúdico como estratégia, não tanto como método de ensino.”*

R6 *“Muito se tem falado nos últimos tempos em autonomia escolar, mas na verdade poucas são as possibilidades que as escolas têm em fazer as suas escolhas”.*

*“Relativamente a iniciar ou reforçar uma aposta no ensino lúdico no 1º CEB, é tudo uma questão de dar o 1º passo, no entanto, nunca nenhuma medida no processo ensino-aprendizagem que tenha sido imposta vingou de forma permanente. Tem que se iniciar com algumas turmas de forma mais ou menos lenta e com passos firmes passar para todo um agrupamento.*

Perante os dados obtidos a partir das entrevistas, para melhor compreensão da informação procurámos, de forma sintética, destacar alguns pontos sobre a utilização das atividades lúdicas nas Escolas dos Agrupamentos, bem como a relevância que é atribuída ao lúdico nas aprendizagens pelos Representantes dos Agrupamentos. Para esse efeito, distribuímos os dados na matriz que se segue dividida em categorias e subcategorias.

Quadro 5: Matriz de redução de dados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Atividades lúdicas no 1.º CEB	Facilitam as aprendizagens;  Permitem ganhos de competências;  Possibilitam maior aproximação entre professor e alunos.

O lúdico facilitador das aprendizagens	Torna o ensino mais apelativo; Valoriza o brincar (aprender/brincando).
O papel do lúdico	Melhora o desempenho dos alunos; Contribui para melhorar a autoestima e a concentração dos alunos; Permite a aprendizagem de regras.
Autonomia escolar	Pode contribuir para reforçar o lúdico como estratégias de ensino.
Dificuldades encontradas para realização das atividades	Turmas superlotadas; Espaços insuficientes; Turmas com diferentes níveis de ensino.

## 2. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS INQUÉRITOS

### Distribuição de inquéritos por Agrupamentos de Escolas

Era objetivo do estudo atingir o máximo de clareza nas descrições relacionadas com os modelos e instrumentos utilizados pelos professores na utilização dos jogos e brincadeiras, bem como perceber a importância atribuída às atividades lúdicas como estratégia pedagógica com o objetivo de facilitar a aprendizagem das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para isso, foram inquiridos 141 professores do 1º Ciclo de Ensino Básico de 6 Agrupamentos de Escolas do Concelho de Coimbra, identificados, conforme indicação da percentagem constante no gráfico que se segue:

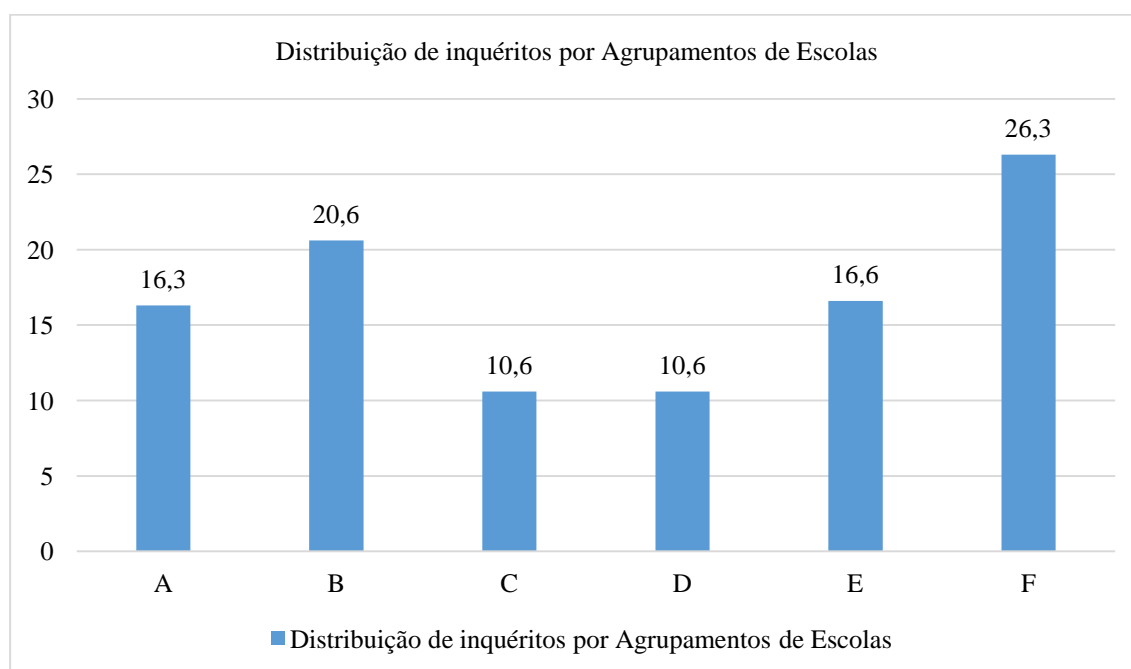


Gráfico 1- Distribuição de inquéritos por Agrupamentos de Escolas

### Caraterização dos inquiridos

#### Idade

Dos professores que fizeram parte desta fase do estudo, a sua média etária foi de 48,94 anos (DP=7,066), tendo o mais velho 61 anos de idade e o mais novo 35 anos. Sendo assim distribuídos por grupo etário:



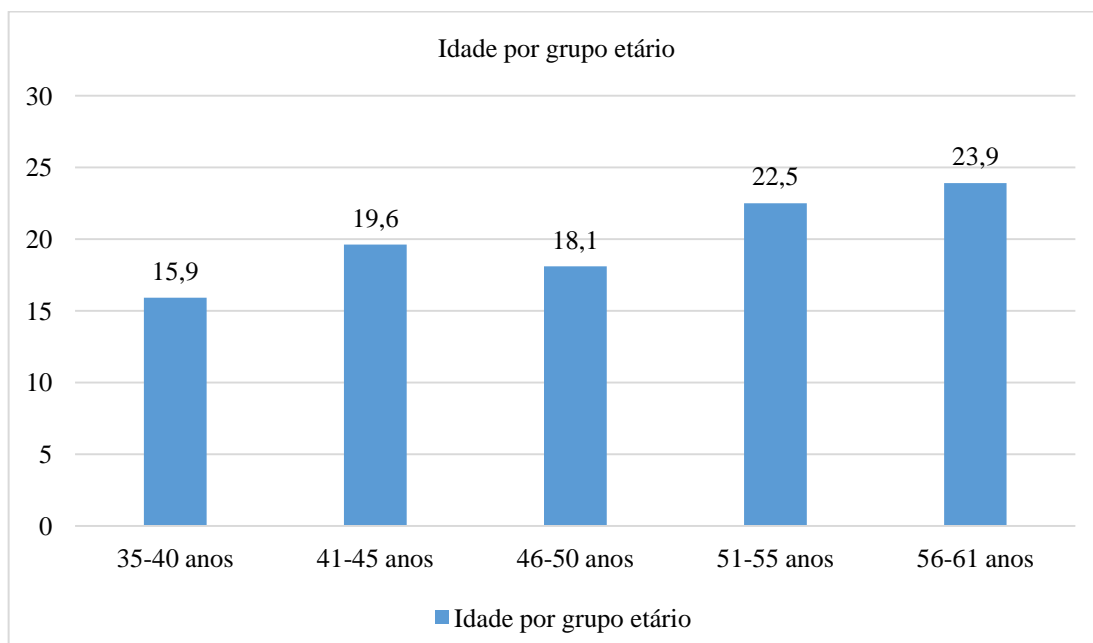


Gráfico 2- Idade por grupo etário

## Sexo

No que se refere ao sexo 23 (16,3%) eram do sexo masculino e 118 (84,7%) do sexo feminino. Responderam à questão 141 professores.

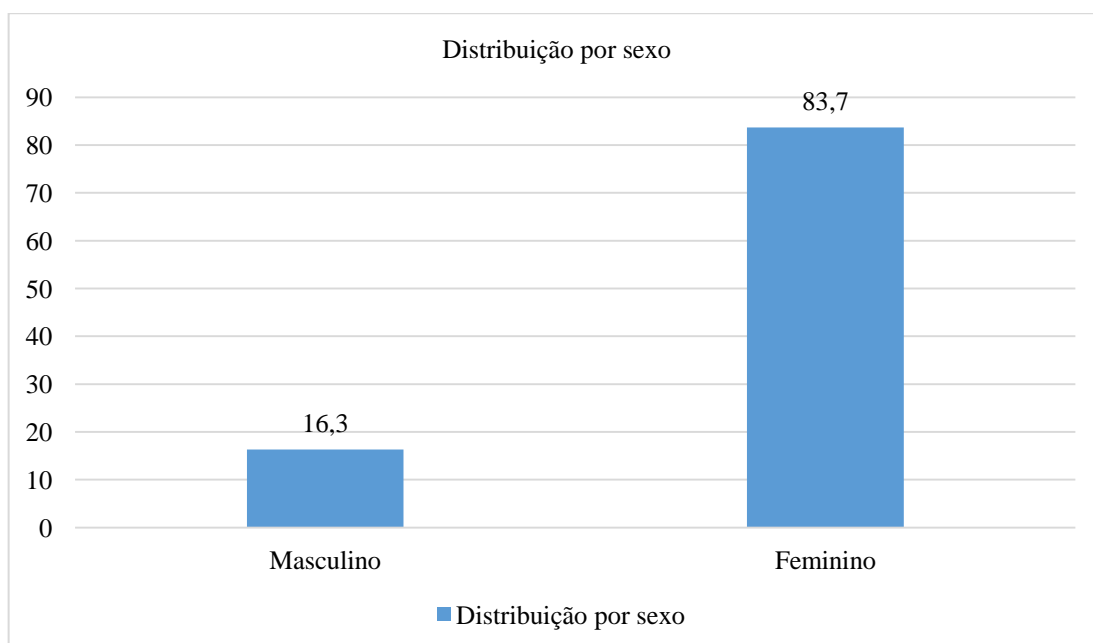


Gráfico 3- Distribuição por sexo

### Habilitações Académicas

Em termos de habilitações académicas, responderam a esta questão 123 professores (87,2%) tendo-se observado que 2 (1,4%) eram detentores de um curso do ensino médio (magistério primário), 4 (2,8%) de um bacharelato, 88 (62,4%) possuíam uma licenciatura e 29 (20,6%) tinham como habilitação académica o mestrado.

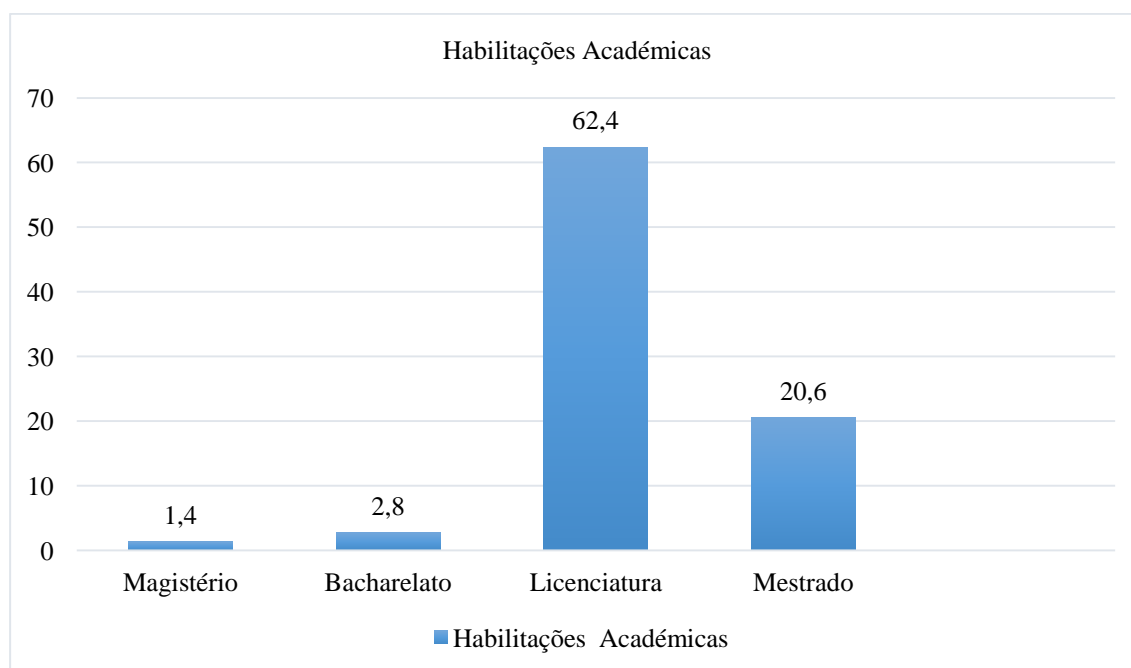


Gráfico 4- Habilitações Académicas

### Ano(s) de escolaridade(s) em que lecionam

Relativamente ao ano em que lecionam, 43 (30,5%) referiu que lecionam no 1º ano, 48 (34%) no 2º ano, 53 (37,6) no 3º ano e 52 professores (36,9%) no 4º ano de escolaridade. Foi observado que, dos 141 professores que responderam a essa questão, 42 professores (29,8 %) dos inquiridos referiram que lecionam em turmas com diferentes anos de escolaridade.

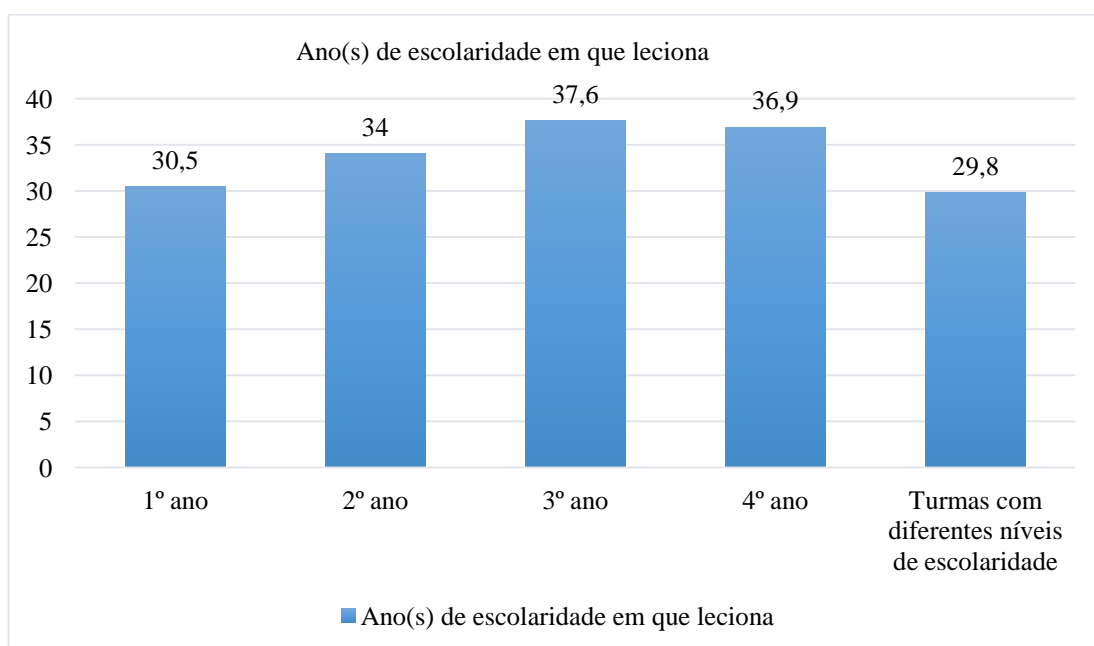


Gráfico 5- Ano(s) de escolaridade em que leciona

### Tempo de serviço

Em relação ao tempo de exercício da profissão, 1 professor (0,7%) referiu mais de 3 e menos de 5 anos. Os restantes 140 (99,3%) referiram que exercem a profissão há mais de 10 anos.

Tabela 1- Tempo de exercício na função

	Nº	%
<b>Menos de 1 ano</b>	0	0
<b>Mais de 1 ano até 3 anos</b>	0	0
<b>Mais de 3 anos até 5 anos</b>	1	0,7
<b>Mais de 5 anos até 5 anos</b>	0	0
<b>Mais de 10 anos</b>	140	99,3
<b>Total</b>	141	100

### Lúdico na formação académica

Quando interrogados relativamente à questão do lúdico fazer parte da formação académica ou profissional, 125 inquiridos (88,7%) responderam de forma afirmativa e 15 (10,6%) responderam negativamente. 01 Professor (0,7%) optou por não responder a esta questão.

Tabela 2 - Lúdico na formação

	Nº	%
<b>Sim</b>	125	88,7
<b>Não</b>	15	10,6
<b>Não respondeu</b>	1	0,7
<b>Total</b>	141	100

### Realização de atividades lúdicas nas práticas educativas

No que tange à utilização, ou não, de atividades lúdicas no processo de ensino e da aprendizagem de conteúdos do currículo, 120 professores (85,2%) responderam de forma afirmativa, tendo-se observado que 16 professores (11,3%) não responderam à questão. Verificou-se, ainda, que 5 inquiridos (3,5%) responderam negativamente à questão, razão pela qual não puderam concluir o questionário.

Tabela 3- Atividades lúdicas nas práticas educativas

	Nº	%
<b>Sim</b>	120	85,2
<b>Não</b>	5	3,5
<b>Não respondeu</b>	16	11,3
<b>Total</b>	141	100

Os professores que responderam negativamente a questão apontaram como motivo da sua resposta negativa: 1- a destabilização do ambiente na sala (12,5%); 3 - a falta de recursos adequados às tarefas (75%) e 1 (12,5%) optou por não justificar a sua resposta.

Tabela 4- Justificação por não utilização de atividades lúdicas

	Nº	%
<b>Destabiliza o ambiente da sala de aula</b>	1	12,5
<b>Não acrescenta nada ao processo de ensino e aprendizagem</b>	0	0
<b>Nem sempre disponho dos recursos adequados</b>	3	75,0

<b>Essas atividades implicam maior planeamento e condução de aula</b>	0	0
<b>Os alunos não são recetivos a esse tipo de atividades</b>	0	0
<b>Não justificou</b>	1	12,5
<b>Total</b>	5	100

Perante estas respostas, embora sejam só 5 respondentes, verifica-se que um dos motivos pelos quais alguns docentes não realizam atividades lúdicas nas suas aulas, está relacionado com o facto de eles não terem recursos adequados.

### **Frequência das atividades lúdicas como suporte pedagógico na leção dos conteúdos programáticos**

Dos 135 professores que disseram sim à questão 7 “utilização de atividades lúdicas no ensino e aprendizagem”, 14 (10,4%) referiram que proporcionam atividades lúdicas aos alunos para aprendizagem de conteúdos específicos do programa escolar em todas as aulas, sendo que 9 (6,7%) referiram fazê-lo raramente, mais de metade dos professores 71 (52,6%) disseram que o fazem até três vezes por semana. Os resultados referentes a esta questão apresentam-se na tabela 5.

*Tabela 5- Frequência de atividades lúdicas proporcionada aos alunos para aprendizagem de conteúdos*

	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Todas as aulas</b>	14	10,4
<b>Até 3 vezes por semana</b>	71	52,6
<b>Até 4 vezes por mês</b>	27	20,0
<b>Até 3 vezes por período</b>	14	10,4
<b>Raramente</b>	9	6,6
<b>Total</b>	135	100

O ambiente escolar é entendido como um local onde se procura constantemente a eficácia do processo educativo e, como é sabido, através das fontes bibliográficas deste estudo, são nesses momentos de aprendizagem em que os jogos podem ser

inseridos para auxiliar a construção de conhecimentos de maneira eficaz e contagiante. Desde que bem planeado é possível desenvolver atividades com jogos e brincadeiras, que auxiliam a criança na construção dos conhecimentos em todas as disciplinas curriculares.

### Frequência de utilização de espaços escolares para a realização de atividades lúdicas

A frequência de utilização dos espaços da escola para a concretização das atividades lúdicas, foi uma das questões fundamentais que procurámos identificar neste estudo, onde podemos destacar a sala de aula, o espaço polivalente e o espaço exterior como os espaços mais utilizados pelos professores. A partir dos dados podemos destacar a sala de aula como sendo *muitíssimo utilizado* por 62,7% dos inquiridos, o espaço exterior *muito utilizado* por 25,2%, sendo que o ginásio se destaca com o maior índice de *pouquíssimo utilizado* por 78,3% seguido pela ludoteca com 64,4% e o salão polivalente por 48,3%. Vejamos os dados.

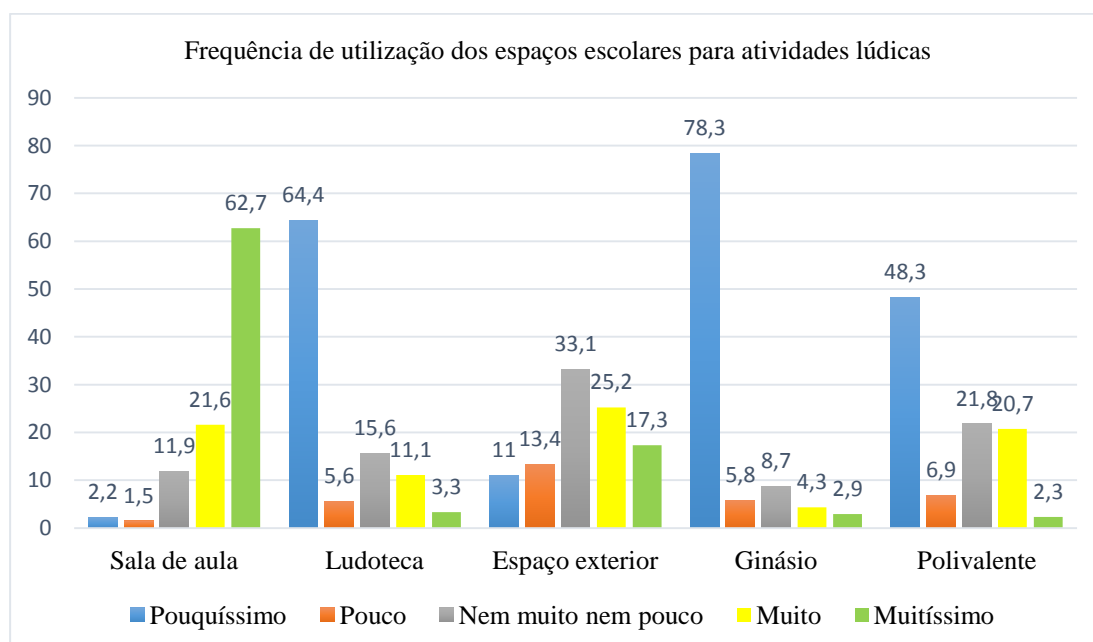


Gráfico 6- Frequência de utilização dos espaços escolares para atividades lúdicas

#### Sala de aula

Quando questionados relativamente à utilização da sala de aula para a realização de atividades lúdicas, dos 134 professores que responderam a esta questão, 62,7% (84)

disseram que a mesma é *muitíssimo utilizada*, tendo sido de 2,2% (3) a percentagem dos que responderam que utilizam poucoíssimo a sala.

Tabela 6 - Frequência de utilização da sala de aula

	Nº	%
<b>Pouquíssimo</b>	3	2,2
<b>Pouco</b>	2	1,5
<b>Nem muito e nem pouco</b>	16	11,9
<b>Muito</b>	29	21,6
<b>Muitíssimo</b>	84	62,7
<b>Total</b>	134	100

### Ludoteca

Para 3 (3,3%) dos professores que responderam à questão, a ludoteca é *muitíssimo utilizada* para este propósito, sendo que a esmagadora maioria dos 90 professores que responderam à questão referiram que a utilização da ludoteca é diminuta (58, correspondendo a 64,4%) como vemos na tabela 7.

Tabela 7- Frequência de utilização da ludoteca

	Nº	%
<b>Pouquíssimo</b>	58	64,4
<b>Pouco</b>	5	5,6
<b>Nem muito e nem pouco</b>	14	15,6
<b>Muito</b>	10	11,1
<b>Muitíssimo</b>	3	3,3
<b>Total</b>	90	100

### Espaço exterior

A utilização do espaço exterior da escola, para 25,2% (32) dos respondentes referiram utilizá-lo *muito*, enquanto 22 (17,3%) referem utilizar *muitíssimo* sendo de

11% (14) a percentagem dos que referem que o mesmo é *pouquíssimo* utilizado, havendo ainda outras opções intermédias.

Tabela 8- Frequência de utilização do espaço exterior da escola

	Nº	%
<b>Pouquíssimo</b>	14	11,0
<b>Pouco</b>	17	13,4
<b>Nem muito e nem pouco</b>	42	33,1
<b>Muito</b>	32	25,2
<b>Muitíssimo</b>	22	17,3
<b>Total</b>	127	100

### Ginásio

O ginásio é, para a grande maioria dos respondentes, um local *pouco utilizado* com este propósito (54, ou seja, 78,3%), sendo apenas de 2,9% (2) a percentagem de professores que refere utilizá-lo *muitíssimo*. Responderam a esta questão, 69 participantes como podemos constatar na tabela 9.

Tabela 9- Frequência de utilização do ginásio

	Nº	%
<b>Pouquíssimo</b>	54	78,3
<b>Pouco</b>	4	5,8
<b>Nem muito e nem pouco</b>	6	8,7
<b>Muito</b>	3	4,3
<b>Muitíssimo</b>	2	2,9
<b>Total</b>	69	100

### Espaço Polivalente

Quanto à utilização do espaço polivalente, uma grande percentagem de respondentes (42) 48,3% responderam que o mesmo é *pouquíssimo* utilizado tendo sido apenas de



2,3% (2) a percentagem dos professores que referiram que o polivalente é *muitíssimo* utilizado com esta finalidade. Responderam a esta questão 87 professores, cujos resultados se apresentam na tabela 10.

*Tabela 10- Utilização do espaço polivalente*

	Nº	%
<b>Pouquíssimo</b>	42	48,3
<b>Pouco</b>	6	6,9
<b>Nem muito e nem pouco</b>	19	21,8
<b>Muito</b>	18	20,7
<b>Muitíssimo</b>	2	2,3
<b>Total</b>	87	100

De salientar que a conjugação dos resultados espelhados no gráfico 6 e na 11 permite-nos compreender a diferença na quantidade de sujeitos da Amostra que não responderam a alguns *itens* da questão relativa à “frequência de utilização dos espaços”. Com efeito, dos 135 professores que continuaram a responder ao questionário, 134 seleccionaram a sala de aula, 127 o espaço exterior e apenas 69 indicaram o ginásio, sendo que as “*não respostas*” a determinados itens se deveu ao facto de não existirem esses espaços nas suas Escolas, como foi explicitado pelos respondentes em nota de rodapé nos próprios questionários.

*Tabela 11- Quantidade de respondentes sobre a frequência de utilização dos espaços escolares*

ESPAÇOS	Nº DE RESPONDENTES
<b>Sala de aula</b>	134
<b>Ludoteca</b>	90
<b>Espaço exterior</b>	127
<b>Ginásio</b>	69
<b>Polivalente</b>	87

### Estratégias utilizadas

Em relação às estratégias utilizadas para fomentar e incentivar os alunos a participar nas atividades lúdicas, foram elencadas uma sequência de 8 estratégias: *contar histórias, debates, dramatização, jogos, quebra-cabeças, desenhos de completar, sopa de letras* ou, ainda, *outras*, como opção. Entre as opções, os professores poderiam optar por escolher três.

As estratégias mais utilizadas pelos participantes deste estudo para fomentar e incentivar os alunos a participarem nas atividades lúdicas versando os conteúdos programáticos foram: *contar histórias* (110) - 81,5%, *a utilização de jogos* (104) - 76,55% e a *dramatização* (71) - 52,2%. Foi observado ainda que (9) - 6,6% dos participantes referiram as *canções* e as *aulas temáticas* como *outras* estratégias. Responderam a esta questão, 136 inquiridos. Os dados estão espelhados no gráfico seguinte:

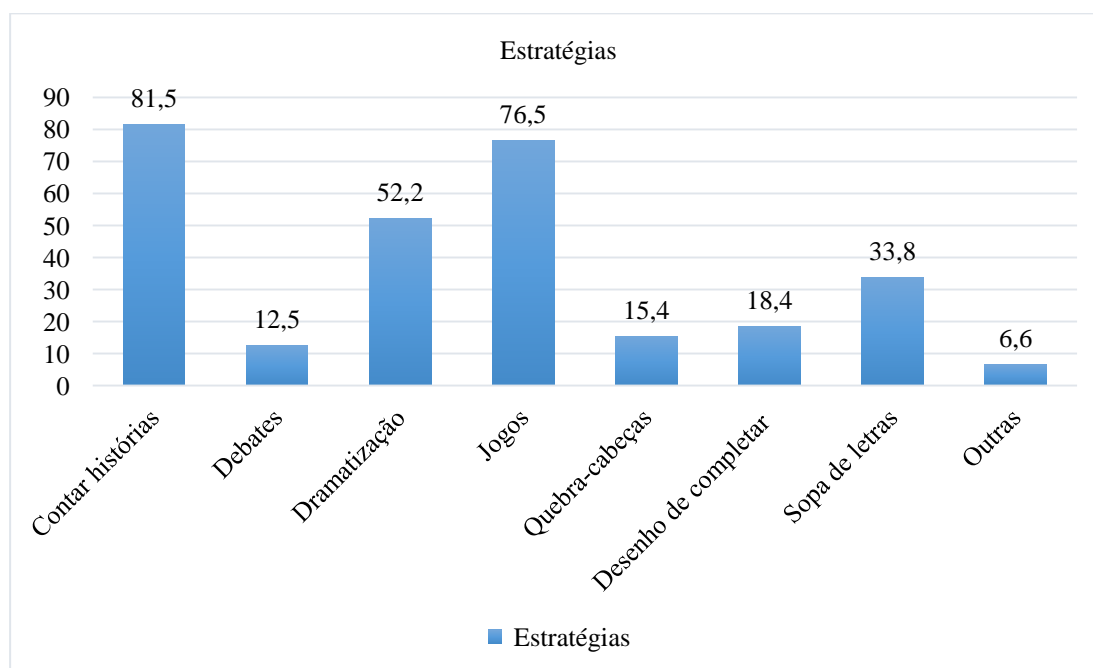


Gráfico 7- Estratégias utilizadas para fomentar e incentivar os alunos nas atividades lúdicas

Brandão e Rosa (2017) salientam a importância da narração de histórias, dramatizadas, ou não, nas salas de aula, desde tenras idades. As histórias, como é sabido, são manancial inesgotável para a imaginação e criatividade das crianças, dando um forte contributo ao desenvolvimento das capacidades de atenção, memória e enriquecimento da linguagem oral e até da escrita, sendo, por isso, uma inestimável

ajuda para tornar as crianças em leitores ativos e interessados. Neste mesmo sentido, Barbosa e Santos (2009) concordam que a narração de histórias, realizada de forma adequada contribui significativamente para o desenvolvimento das competências essenciais para o percurso acadêmico e pessoal dos alunos.

Perante os dados obtidos é de salientar a importância que os respondentes dão às histórias, confirmando, deste modo, o papel que esta atividade pode ter na promoção de aprendizagens de crianças de 6 aos 10 anos.

### **Finalidade das atividades lúdicas**

A grande maioria dos professores que participaram neste estudo, 67,4% (89) referiu que, quando propõe uma atividade lúdica aos alunos, pondera, em primeiro lugar, no desenvolvimento das aprendizagens, mais do que na facilidade do processo de aplicação da atividade.

*Tabela 12- Ponderação ao rápido desenvolvimento da aprendizagem mais do que a facilidade do processo*

	Nº	%
<b>Sim</b>	89	67,4
<b>Não</b>	43	32,6
<b>Total</b>	132	100

Relativamente à explicitação, aos alunos, dos objetivos das atividades, 92,5% (123) dos participantes referem que explicitam os propósitos das atividades, contextualizando-as antes do seu desenvolvimento, na medida em que os alunos devem conhecer a finalidade das atividades para não sentirem que elas são uma perda de tempo. No entanto, uma pequena percentagem (7,5%, correspondendo a 10 participantes) acha que os alunos não necessitam de entender o objetivo das atividades, devendo fazê-las sem questionar.

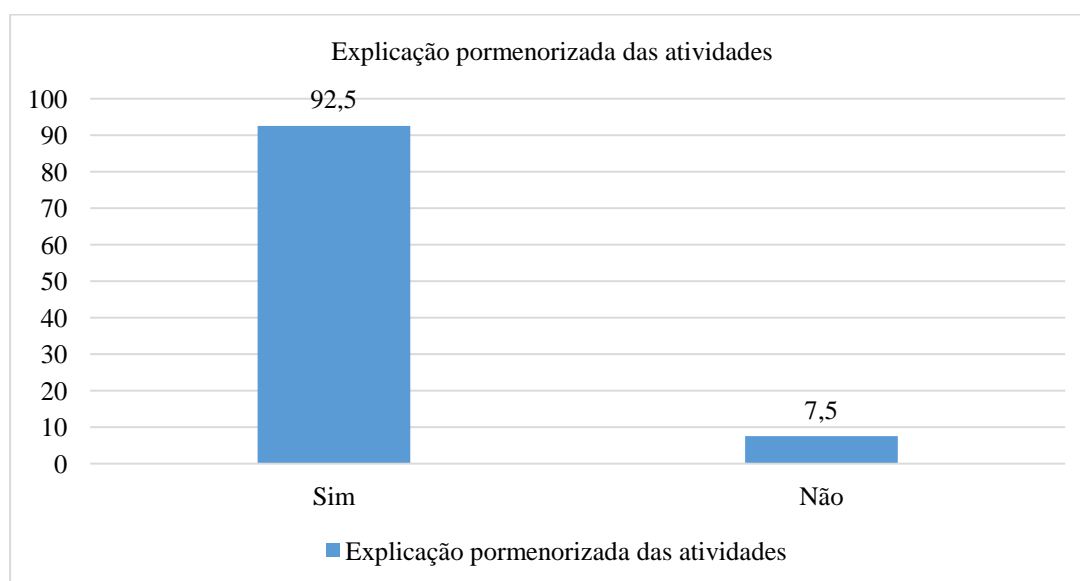


Gráfico 8- Explicação pormenorizada das atividades

Para 44,9% (61) dos 136 professores que responderam à questão, as atividades lúdicas que desenvolvem têm como finalidade, na maioria das vezes, estudar ou rever conteúdos, sendo que 35,3% (48) referem que as mesmas servem para desenvolver a comunicação oral e escrita. Alguns professores recorreram a este tipo de atividade para divertir os alunos (14) 10,3%, preenchendo tempos livres da aula (8) 5,9% ou quebrar o gelo inicial (5) 3,7%.

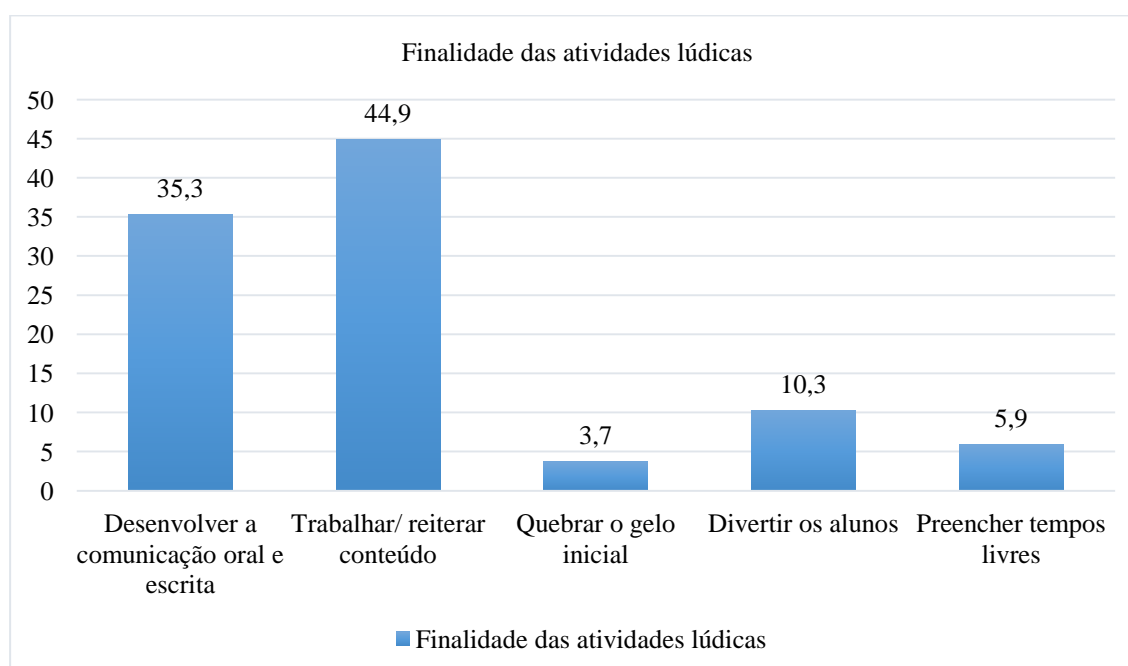


Gráfico 9- Finalidades das atividades

Quanto à satisfação dos alunos perante as propostas de atividades lúdicas em oposição às aulas de caráter teórico, dos 136 professores que responderam a esta questão, 69,1% - (94) afirmaram que os alunos, mostram-se muito satisfeitos, 25% - (34) mostram-se satisfeitos, 5,2% - (7) se dizem muito insatisfeitos e 0,7% - (1) professor refere que os alunos se mostram insatisfeitos.

*Tabela 13- Satisfação dos alunos perante as atividades lúdicas*

	Nº	%
<b>Muito insatisfeito</b>	7	5,2
<b>Insatisfeito</b>	1	0,7
<b>Satisfeito</b>	34	25,0
<b>Muito satisfeito</b>	94	69,1
<b>Total</b>	136	100

Relativamente ao que os professores pensam ser a atitude dos alunos perante as atividades lúdica, 44 - (32,8%) refere *sempre*, 45 - (33,6%) *às vezes*; enquanto 45 - (33,6%), considera *na maioria das vezes*.

*Tabela 14- Vivência das atividades lúdicas pelos alunos*

	Nº	%
<b>Sempre</b>	44	32,8
<b>Às vezes</b>	45	33,6
<b>Na maioria das vezes</b>	45	33,6
<b>Total</b>	134	100

Neste contexto, vale a pena ressaltar que, ao optar por trabalhar com atividades lúdicas, não basta ao professor organizar e decidir fazer, é fundamental que o aluno se sinta motivado, vivencie e perceba a importância que essas atividades proporcionam na aprendizagem. É, por isso, importante que o professor, ao preparar atividades lúdicas, recolha informação e identifique os conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos conteúdos que se propõe abordar, sendo essencial estabelecer uma relação entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios.

Constituindo um objetivo deste trabalho a análise da valorização que os professores atribuem e o seu posicionamento perante o papel do lúdico nas aprendizagens, formulou-se no questionário um *iten*, sequenciando pontos negativos e positivos relacionados com as atividades lúdicas em sala de aula.

Quadro 6: Pontos positivos e negativos das atividades lúdicas

1. Contribui para o processo de ensino e de aprendizagem, estimulando a criatividade e melhorando a autoestima dos alunos.
2. Cria ansiedade e dificuldades de gestão das emoções entre alunos
3. Limita o tempo de trabalho individual
4. As regras dos jogos ensinam o aluno, a melhor lidar e a cumprir regras do dia-a-dia, assim como melhor diferenciar o que é certo do que é errado
5. Possibilita a mobilização de diferentes conteúdos / estruturas e promove a interdisciplinaridade
6. Cria um clima motivador e afetuoso
7. Impede a explicação mais pormenorizada da matéria
8. As atividades lúdicas permitem a descontração possibilitando que o aluno deixe de lado o medo de errar
9. Destabiliza a concentração dos alunos, tornando-os mais barulhentos e difíceis de controlar.
10. Jogos e brincadeiras onde se têm de aplicar conhecimentos e raciocínios lógicos, ajudam o aluno a pensar e a estar mais concentrado.
11. Permite a sociabilização entre os alunos
12. Certos jogos e brincadeiras ajudam, os alunos a conviver em grupo, a ter um espírito mais desportivo, a competir respeitando os colegas.
13. O jogo ajuda na evolução do aluno, desenvolvendo o lado cognitivo, motor, físico e afetivo, além de facilitar a aquisição de valores humanos na sua formação
14. Melhora a interação entre aluno e professor

Positivos: 1, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14      Negativos: 2, 3, 7, 9

Quando confrontados sobre se das atividades lúdicas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, por estimularem a criatividade e melhorarem a autoestima dos alunos, 54,4% (74) dos professores afirmaram concordar francamente com essa proposição e 45,6% (62) concordaram genericamente com a mesma.

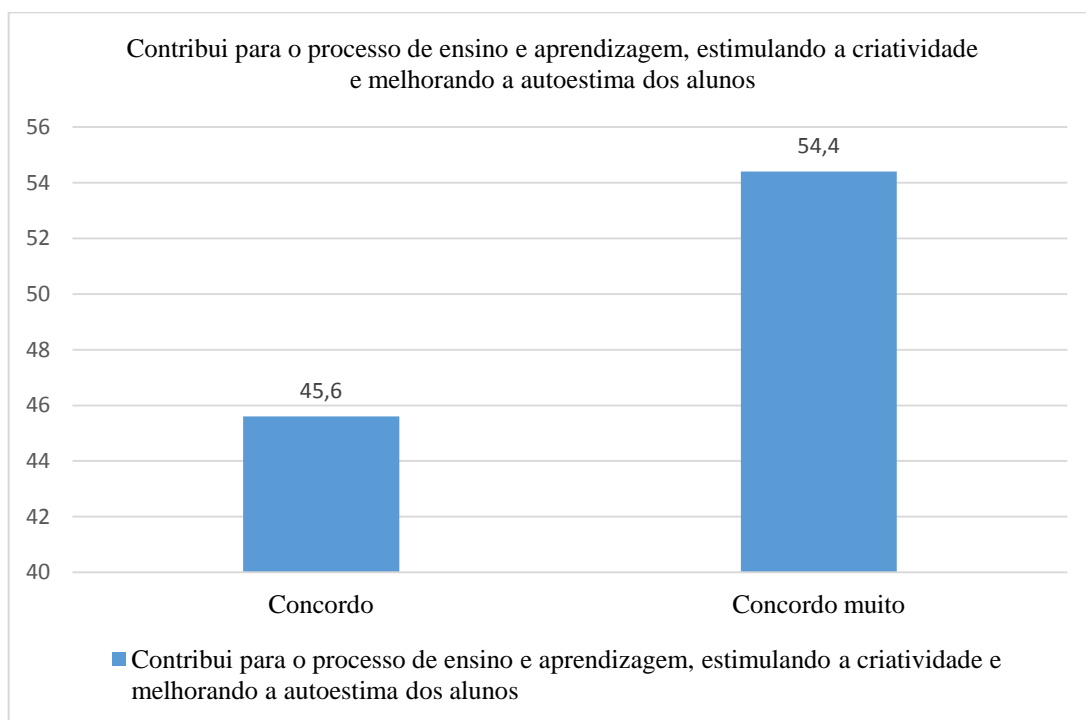


Gráfico 10- Contribui para o processo de ensino e aprendizagem, estimulando a criatividade e melhorando a autoestima dos alunos

Foi, igualmente, questionado se as atividades lúdicas criam ansiedade e dificuldades na gestão das emoções dos alunos. Dos 136 professores que responderam à questão 63% (85) afirmaram discordar que as atividades lúdicas criem essas dificuldades aos alunos e 25,9% (35) afirmaram recusar esses efeitos. No entanto, há um pequeno grupo que optou por indicar *concordo* (4,4%) e *concordo muito* (0,7%), o que pode indicar que ainda há quem não reconheça o caráter pedagógico das atividades lúdicas. Os resultados globais são os que constam e se apresentam no gráfico seguinte:

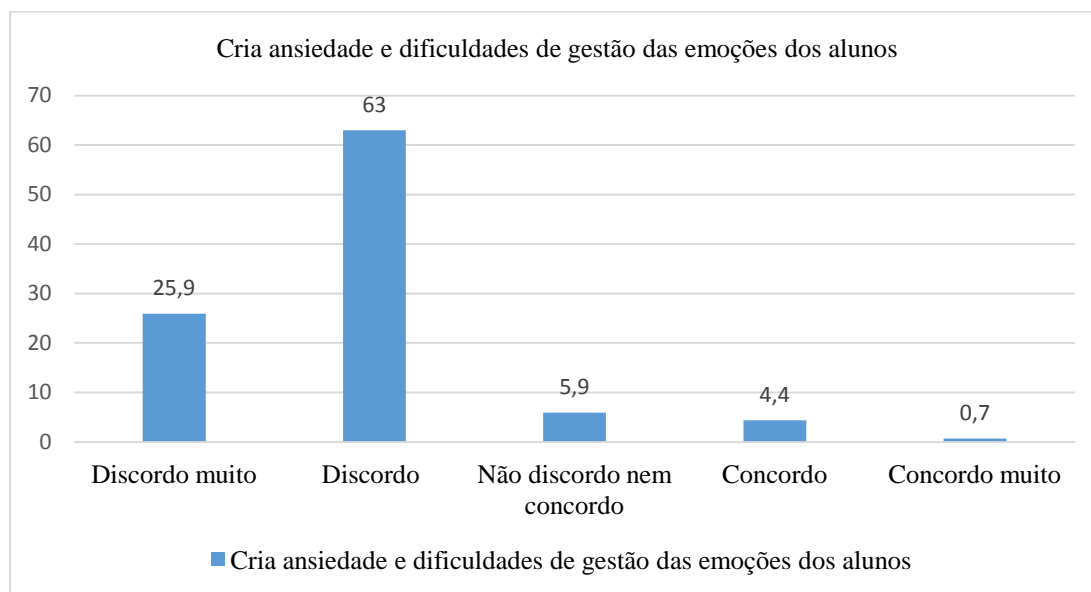


Gráfico 11- Cria ansiedade e dificuldades de gestão das emoções entre aluno

Quanto à questão de as atividades lúdicas na sala de aula limitarem o tempo de trabalho individual do aluno, 57,4% (78) dos professores afirmaram discordar e apenas 1,5% (2) afirmaram concordar plenamente.

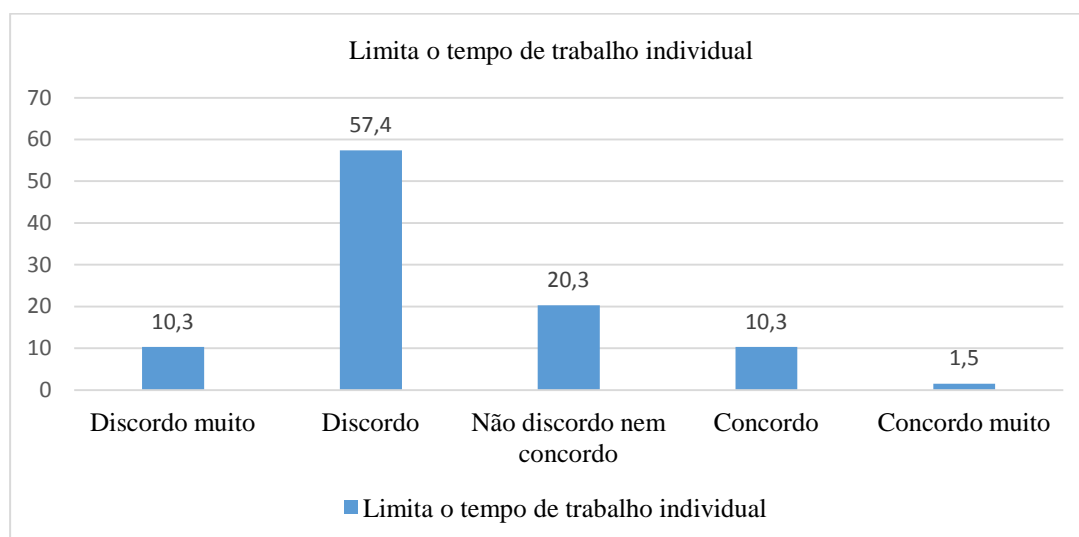


Gráfico 12- Limita o tempo de trabalho individual

Pelos dados, constatamos que a maior parte dos professores reconhecem que as atividades lúdicas não limitam o tempo de trabalho. As atividades individuais e as de grupo são igualmente válidas. Porém, nas atividades em grupo, é preciso ter em atenção as capacidades individuais dos alunos para não haver desinteresse ou falta de capacidade de trabalho colaborativo. Na verdade, trabalhar em grupo é dar



possibilidades ao aluno para desenvolver habilidades de cooperação, participação e de socialização, através de opiniões críticas e respeito mútuo entre todos os envolvidos.

O jogo é uma atividade lúdica que envolve os alunos e pode tornar as aulas mais atrativas e estimulantes, predispondo os alunos para aprendizagens significativas, para além de contribuir para a aprendizagem de regras de conviência social. A maioria dos professores da Amostra, 55,1% (75), *concordam muito* que as regras do jogo ensinam os alunos a cumprirem as regras do dia-a-dia, assim como diferenciar o que é certo do errado, 41,9% (57) *concordo* e apenas 2,9 (4) afirmaram *não discordar nem concordar* com a questão.

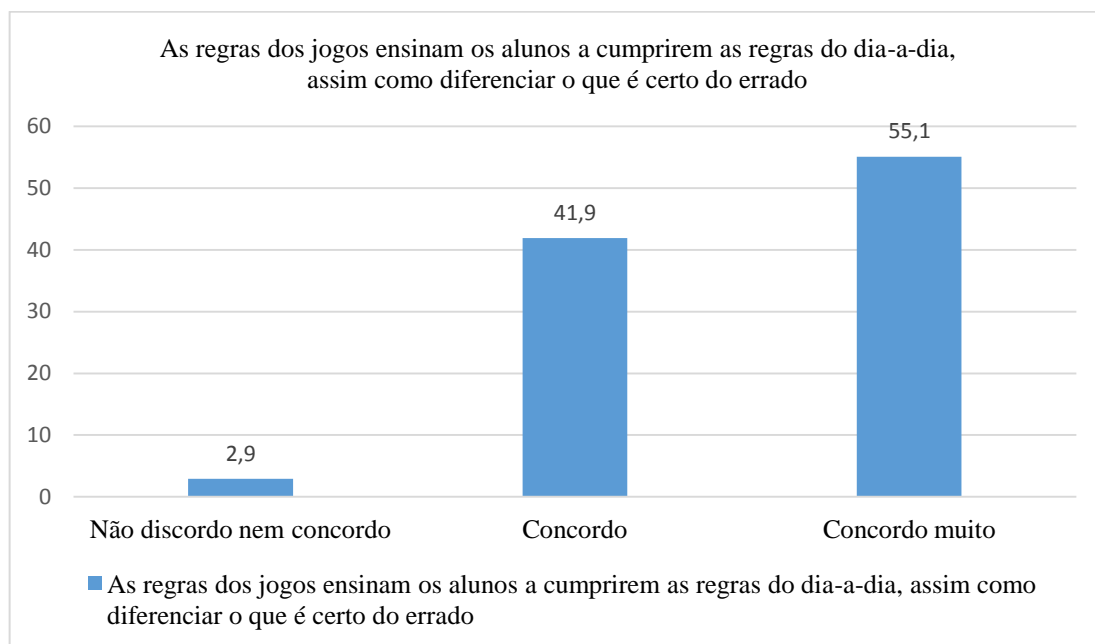


Gráfico 13- As regras dos jogos ensinam os alunos a cumprirem as regras do dia-a-dia, assim como diferenciar o que é certo do errado

No que se refere a possibilidade e mobilização de diferentes conteúdos e a promoção da interdisciplinaridade, 50,7% (69), dos 136 inquiridos, afirmaram *concordar muito*, 47,1% (64) *concordam*, 1,5% (2) optaram por *não discordar e nem concordar* e apenas 0,7% (1) *discorda muito*.

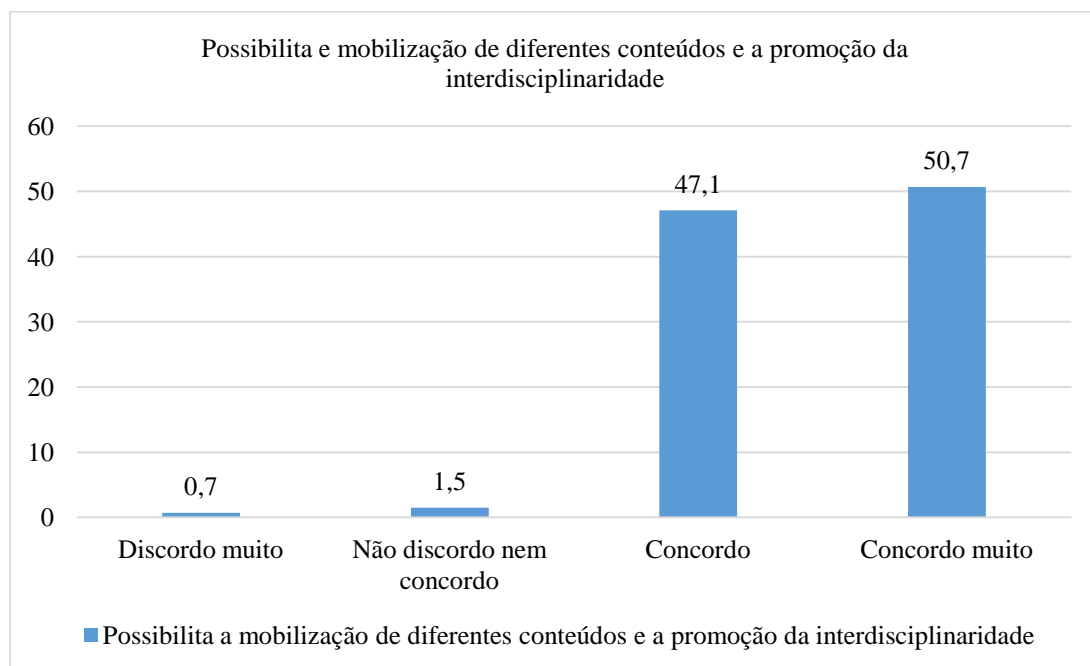


Gráfico 14- Possibilita e mobilização de diferentes conteúdos e a promoção da interdisciplinaridade

Quando questionados relativamente ao contributo das atividades lúdicas para a criação de um clima motivador e afetivo, 52,2% (71) dos professores *concordam muito*, 44,1% (60) *concordam* e somente 3,7% ( 5) *não discorda nem concorda*.

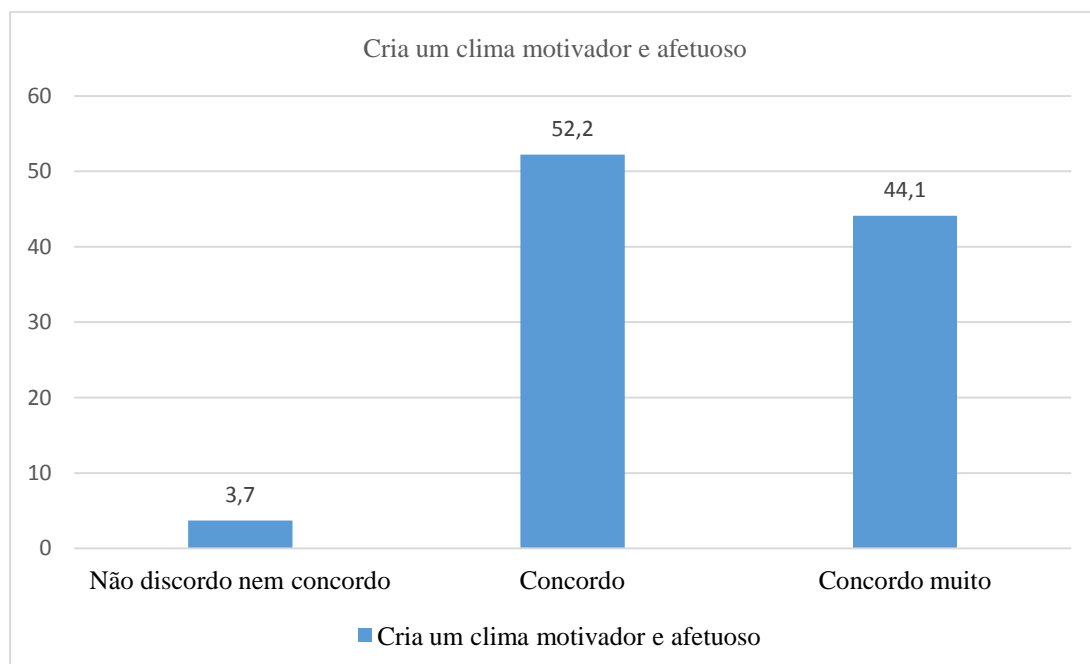


Gráfico 15- Cria um clima motivador e afetivo

Na verdade se as atividades lúdicas proporcionam uma maior interação entre os alunos ao realizarem atividades em grupo ou a fazerem jogos, é natural que se estabeleça um clima mais estimulante e motivador do que nas aulas essencialmente expositivas. Os professores da Amostra, na sua grande maioria, reconhecem às atividades lúdicas essa potencialidade.

Igualmente, quando confrontados sobre o impacto das atividades lúdicas na explanação dos conteúdos, verifica-se que 56,3% (76) professores responderam discordar do fator das atividades lúdicas impedir a explicação pormenorizada dos conteúdos e apenas 0,7% (1) concorda com essa questão, como atesta o gráfico 16.

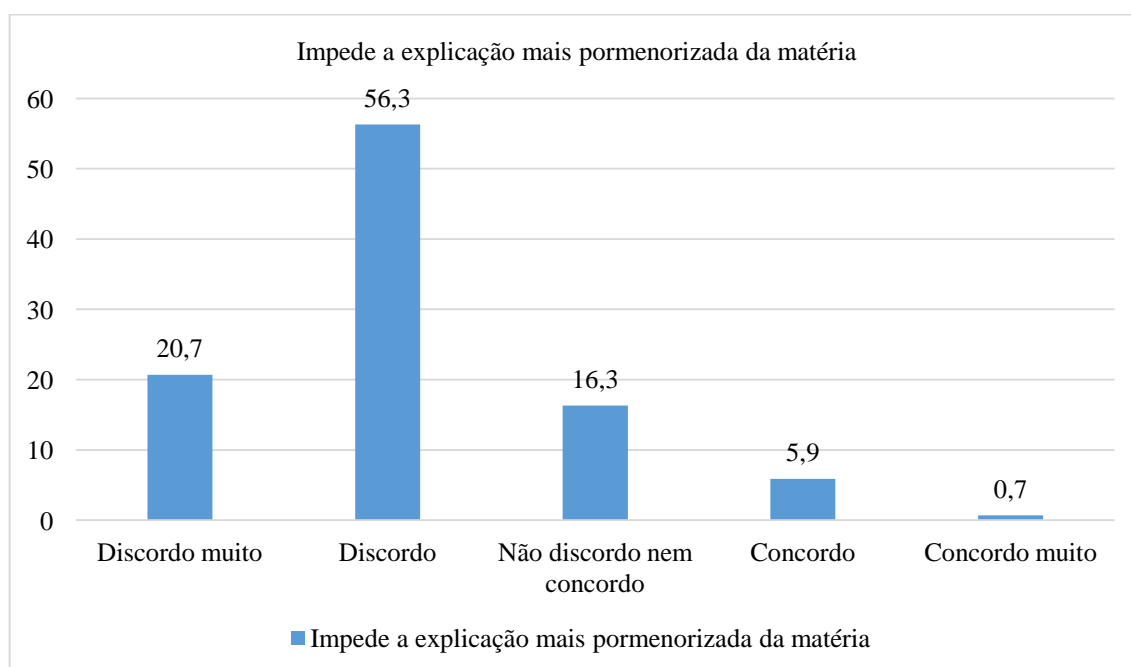


Gráfico 16- Impede a explicação mais pormenorizada da matéria

Também se pretendeu perceber se era reconhecido o contributo das atividades lúdicas para a criação de um *ambiente de maior descontração* e, conseqüentemente, de *perder o medo de errar*. Nesta questão verifica-se que a totalidade dos professores concorda com o papel das atividades lúdicas para a criação de um clima de maior descontração, possibilitando que o aluno ganhe mais autoestima e autoconfiança “deixando de lado” o medo de errar, 58,1% (79) *concordam*, 25,7% (35) *concordam muito*, 12,5% (17) *não discordam nem concordam*, 2,9% (4) *discordam* e 0,7% (1) *discorda muito*.

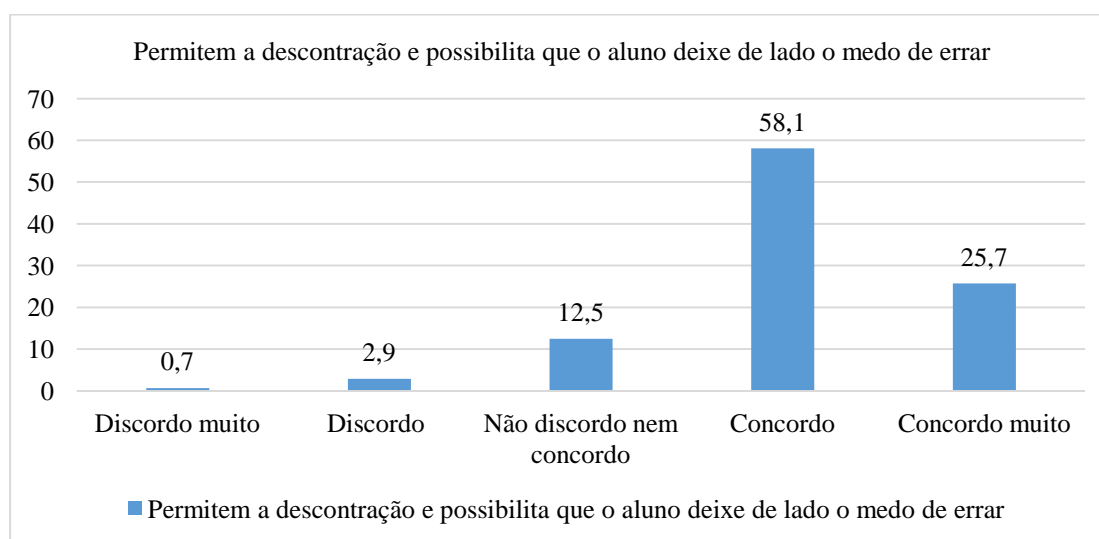


Gráfico 17- *Permitem a descontração e possibilita que o aluno deixe de lado o medo de errar*

Em consonância com o que foi referido anteriormente, se as atividades contribuem para um melhor clima de aprendizagem, também têm um papel de relevo na participação mais atenta e adequada nas aulas, o que as respostas da maioria dos inquiridos vêm confirmar. Na verdade, 52,2% (71) discordam que as atividades lúdicas destabilizem a concentração dos alunos, tornando-os mais barulhentos e difíceis de controlar, 17,6% (24) discordam com reservas e apenas 0,7% (1) concorda.

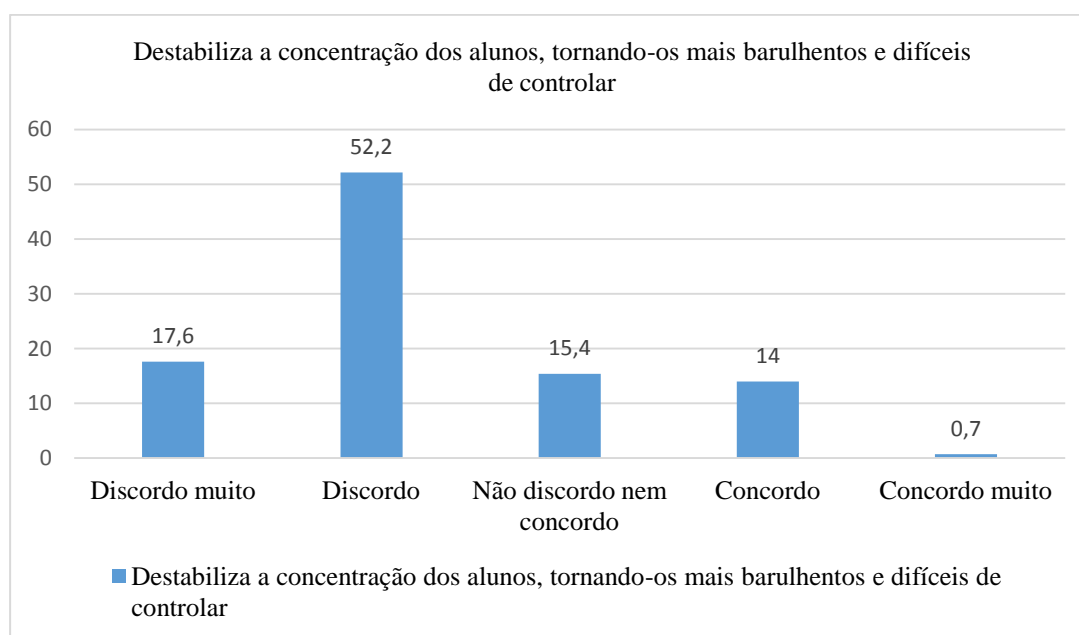


Gráfico 18- *Destabiliza a concentração dos alunos, tornando-os mais barulhentos e difíceis de controlar*

Um dos recursos lúdico por excelência é o Jogo, que desempenham um papel relevante no desenvolvimento do raciocínio crítico e na capacidade de concentração dos alunos, também neste aspeto a maioria dos sujeitos da Amostra reconhece essa mais-valia a este tipo de atividade. Com efeito, 57,8% (78) responderam *concordo*, 36,3% (49) *concordam muito* e 5,9% (8) optaram por *não discordar e nem concordar*.

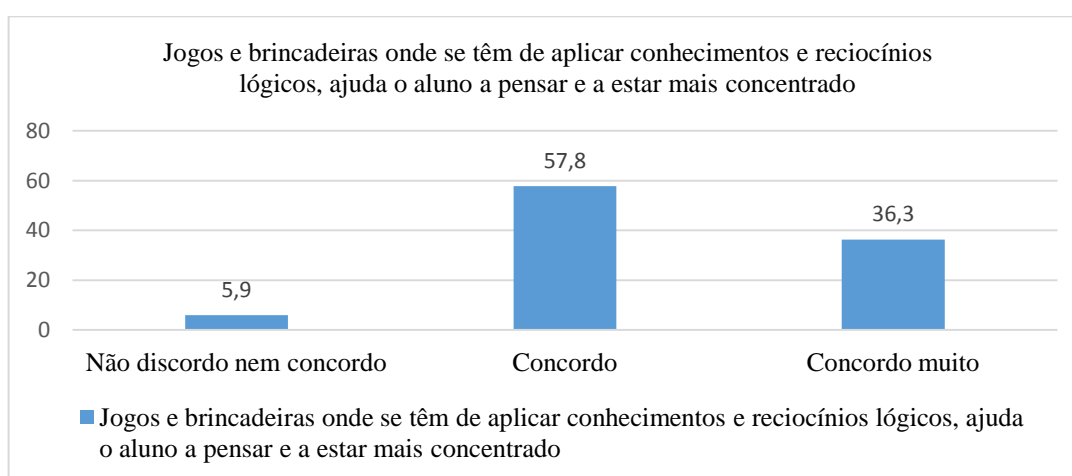


Gráfico 19- Jogos e brincadeiras onde se têm de aplicar conhecimentos e raciocínios lógicos, ajuda o aluno a pensar e a estar mais concentrado

Quando inquiridos se as atividades lúdicas permitem a socialização entre alunos, 51,9% (70) *concordam muito*, 45,1 (61) *concordam* e 3% (4) *não discordam nem concordam*.

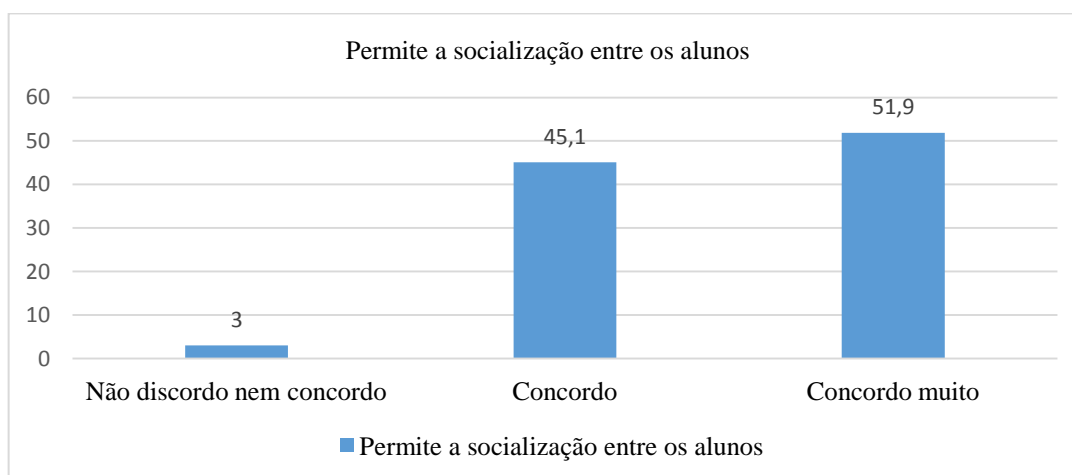


Gráfico 20- Permite a socialização entre os alunos

Por sua vez, 50% (68) dos professores que participaram deste trabalho, *concordam muito* que certos jogos e brincadeiras ajudam os alunos a conviver em grupo, a ter um espírito mais desportivo, a competir respeitando os colegas, 48,5 (66) *concordam*, e 0,7% (1) *não discorda nem concorda*.

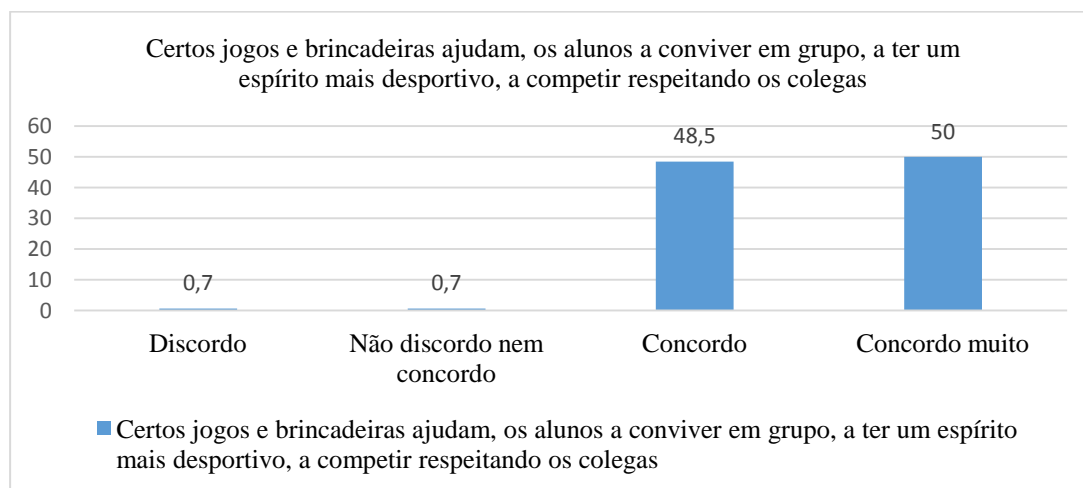


Gráfico 21- Certos jogos e brincadeiras ajudam, os alunos a conviver em grupo, a ter um espírito mais desportivo, a competir respeitando os colegas

Em relação ao jogo ajudar na evolução do aluno, desenvolvendo o lado cognitivo, motor e efetivo, além de facilitar a aquisição de valores humanos na sua formação, 51,5% (70) afirmaram *concordar muito*, 47,1% (64) *concordam* e 1,5% (2) *não discordam nem concordam*.

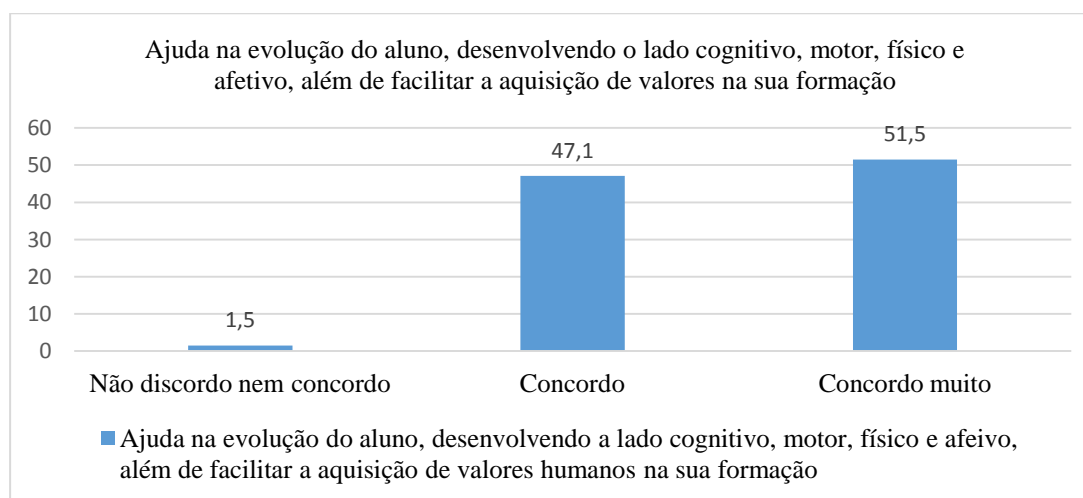


Gráfico 22- Ajuda na evolução do aluno, desenvolvendo o lado cognitivo, motor, físico e afetivo, além de facilitar a aquisição de valores na sua formação

No que concerne à relação aluno/professor na sala de aula, 50,7% (69) dos professores respondentes *concordam* que as atividades lúdicas melhoram a interação entre aluno e professor, 37,5% (51) *concordam muito*, 0,7% (1) *discorda ou discorda muito*.

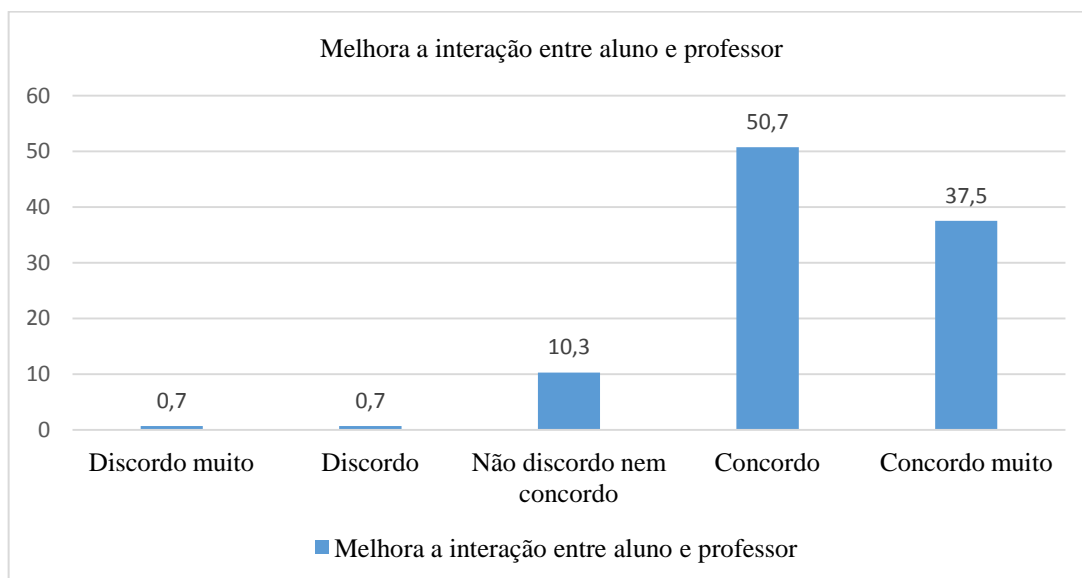


Gráfico 23- Melhora a interação entre aluno e professor

Perante os dados aqui elencados, das vantagens e desvantagens atribuídas às atividades lúdicas na sala de aula, podemos afirmar que as respostas dos professores vão ao encontro dos mais diversos autores referenciados no campo da fundamentação teórica e concetual deste trabalho, quando atribuem um papel relevante aos jogos e brincadeiras no ensino, o que nos leva a reforçar a ideia de que as atividades lúdicas são um excelente meio estimulador da aprendizagem das crianças.

De referir que, no momento da entrega dos questionários, procurámos introduzir o tema em questão e, de um modo informal, obtivemos algumas respostas que consideramos pertinentes.

Efetivamente, ao tentarmos perceber o momento em que os professores dão prioridade à realização das atividades lúdicas, um professor fez o seguinte relato: “Como professor do 1º ano tenho a preocupação de utilizar atividades lúdicas quase todos os dias, umas no início da aula, outras no decorrer, para iniciar ou reforçar

*um conteúdo*” O professor relatou, ainda, que o número excessivo de alunos na sala de aula não constitui obstáculo para a realização das atividades lúdicas, enquanto uma outra professora do 2º ano de um outro Agrupamento, considera este fator um grande obstáculo na sua turma.

Para uma coordenadora/professora do 1º ano e 4º ano, o maior obstáculo está na constituição da turma *“Na minha turma é muito difícil realizar atividades lúdicas. Aplicar conteúdos diferentes para duas turmas num mesmo espaço não é nada fácil”*

Uma professora do 3º ano enfatiza que o ensino do primeiro ciclo, por si só, já é caracterizado como um ensino lúdico, não necessitando de especial atenção um momento específico da aula.

Tive o privilégio de assistir a uma parte da aula de uma professora do 2º ano, que gentilmente me convidou a entrar na sua sala de aula, localizada numa pequena freguesia. Antes de terminar a aula, a professora pediu aos alunos que cantassem uma canção de despedida. Esta rotina é repetida, diariamente, afirmou a professora. *“As canções, música relaxante durante as fichas de avaliação é uma estratégia que costumo usar muito com meus alunos”*. (professora do 2º ano).

Ainda em relação à frequência da realização de atividades lúdicas dirigidas a alunos, no âmbito da aprendizagem de conteúdos programáticos, procuramos saber juntos das coordenadoras dos Agrupamentos visitados se no período da realização deste trabalho estaria a decorrer algum projeto e obtivemos as seguintes respostas:

*“Projeto de Leitura na qual os alunos vão ler, interpretar e no fim dramatizar a história do livro. - Sarau cultural no dia do agrupamento, onde serão realizadas várias atividades lúdicas, jogos inclusive”*. (Coordenadora A)

*“Nenhum projeto a realizar-se no momento. Devido à falta de um espaço adequado na escola. Apenas realização de atividades lúdicas desenvolvidas por cada professor em suas turmas”*. (Coordenadora B)

Não podemos deixar de concordar com Antunes (2014) quando chama a atenção para o facto de as atividades lúdicas na Escola contribuírem para a criação de um ambiente educativo envolvente e estimulador da autoestima e autoconfiança dos alunos.



## **CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**



## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente estudo incidiu sobre a utilização de atividades lúdicas no processo de ensino e de aprendizagem das crianças do 1º ciclo do ensino básico. Propusemo-nos realizá-lo por, pessoalmente, considerarmos essencial usar as atividades lúdicas como um excelente recurso para a lecionação de conteúdos dos programas escolares, uma vez que as atividades lúdicas podem contribuir para promover a articulação entre os diversos domínios de conhecimento que se desenvolvem no espaço escolar. Quando programadas e preparadas corretamente, as atividades lúdicas podem contribuir para a melhoria de desempenho dos alunos constituindo, por isso, um excelente meio auxiliar para a melhoria dos resultados.

Confrontando os diversos quadros de análise e os resultados, quantitativa e qualitativamente alcançados no estudo, afigura-se-nos pertinente formular algumas conclusões que, de entre outras, consideramos essenciais, ainda que não nos permitam tecer generalizações:

I- Todos os espaços da Escola - sala de aula, espaço exterior, salão polivalente, ginásio, ludoteca - são espaços adequados para o ensino e a aprendizagem das crianças, seja qual fôr o modelo em vigor no estabelecimento. Pormenores adoptáveis para os diversos espaços são suficientes, em muitos casos, para dar o toque diferenciador entre uma escola pouco acolhedora e outra atrativa e mais colhedora para as crianças, influenciando a sua predisposição para a frequência e vivência da escola, até porque o prazer de aprender começa no gosto de ir e estar na Escola.

Percebe-se que boa parte dos professores (84%) ainda vê a sala de aula como primeira opção para o desenvolvimento das atividades, formais ou lúdicas, já que esta constitui um espaço que se pode adequar à visão pessoal de cada um, salvaguardando interesses de alunos e professores. No entanto, as atividades podem ser pensadas com a ocupação de diferentes espaços. Nas salas de aula, com turmas de diferentes anos de escolaridade, é possível planejar momentos em que uma turma se desloque para a biblioteca fazer pesquisas sobre um tema em estudo, enquanto a

outra está na sala de aula a realizar um jogo ou outra atividade que seja adequada apenas para um dos anos de escolaridade. O cantinho da sala de aula, ou do pátio, também podem ser transformados em espaços de atividades, ou mesmo numa ludoteca, para garantir a distribuição dos alunos pelos espaços escolares. Aliás, a divisão da turma por pequenos grupos, organizados por nível de conhecimentos ou competências demonstradas, apela à ocupação de espaços diferenciados.

De acordo com Pinto (2003) o espaço lúdico na escola não precisa de estar restrito às quatro paredes, pelo contrário, deve fluir por todo o ambiente dentro e fora da sala de aula, criado conforme a necessidade do público a que se pretende atender. No que diz respeito ao ambiente da sala de aula, esta pode ser preparada para estimular a criança em relação aos conteúdos lecionados com o auxílio de elementos visuais, jogos, recreações, músicas, entre outros, com a finalidade de facilitar as aprendizagens.

Neste contexto e, pelo que pudemos observar também nos relatos de professores, em dois Agrupamentos que nos foi permitido visitar, um dos fatores que dificultam a realização de atividades lúdicas é o excessivo número de alunos por turma, associado à falta de um local específico para a realização deste tipo de atividades e, ainda, em alguns casos, o facto de haver turmas mistas, com diferentes anos de escolaridade, e consequentemente, constituídas por alunos de faixas etárias diferentes. Apesar desses fatores, nota-se uma preocupação dos professores em manter a organização do ambiente escolar com diversos materiais para uso nas atividades como, por exemplo, cartazes com combinados (regras básicas), figuras geométricas, armários com material audiovisual e jogos, para além de exposição de trabalhos realizados pelos alunos.

Porém, a existência, por si só, desses materiais não é suficiente para influenciar a aprendizagem dos alunos, é, também, necessário que haja condições para uma boa utilização dos recursos. Leite (s/d) no seu estudo “A psicologia da educação” enfatiza a importância da organização do espaço da sala de aula como um fator que exerce muita influência na aprendizagem, a disposição das carteiras e a posição dos alunos, por exemplo, são aspetos importantes.

“Uma sala de aula (...) em que os alunos permanecem sempre sentados na mesma posição, cada um olhando as costas do que está na frente, certamente é um ambiente

que pode favorecer a submissão, a passividade e a dependência, mas não o trabalho livre e criativo. (...) É evidente que com salas abarrotadas de alunos o trabalho se torna mais difícil. O número de alunos deve possibilitar ao professor um atendimento individual, baseado num conhecimento profundo de todos eles”. (p.86)

Tal como esta autora, consideramos importante repensar o ambiente escolar como um todo. Nos primeiros anos da escolaridade, as crianças carecem de contato tátil e visual das coisas que os professores lhes ensinam. Elas avançam mais rapidamente na percepção dos conceitos, mesmo os da realidade envolvente, se lhes puderem tocar. Manipulando os objetos da vida real apreendem muito mais facilmente as suas características e qualidades do que se apenas ouvirem o professor falar deles.

Nas Escolas do 1.º CEB em que ainda se dá prioridade ao ensino expositivo, sem grandes preocupações com os espaços e com os recursos lúdicos, seria uma mais valia o desenvolvimento de ações de formação de modo a promover a valorização de estratégias facilitadoras de aprendizagens de crianças dos 6 aos 10 anos.

II- Face às respostas que apontam para a pertinência e utilidade da realização de atividades lúdicas, até três vezes por semana (52,3%), podemos entender que os professores percebem a importância da realização dessas atividades no meio escolar. Todavia, no que diz respeito à utilização das mesmas, para abordar ou aprofundar conteúdos programáticos, fixados pelo ministério, a percentagem dos professores que se afirmaram ligados a esse compromisso e objetivo ainda é minoritária (44,9%) apesar de ser a mais escolhida das opções. Aplicar novas metodologias de ensino, como, por exemplo, o recurso a atividades lúdicas, pode favorecer a construção do conhecimento pelos alunos, e, deste modo, um conteúdo mais difícil poderá transformar-se em motivação suplementar, se os alunos forem desafiados a resolver o “problema”. Por outro lado, estas metodologias podem ser mobilizadas no âmbito dos diferentes conteúdos, seja qual for a sua natureza, além de que, ao permitirem a sociabilização entre os alunos e professor favorecem, também, o desenvolvimento de valores humanos. A carga emocional e a tensão psicológica que recaem sobre os professores, mormente em contextos sociais desfavoráveis ou turmas problemáticas, podem ser atenuadas se o método de ensino recorrer a atividades alternativas das formais, como, por exemplo, jogos didáticos e brincadeiras educativas, porque o

“clima” gerado na turma é mais favorável e a proximidade recíproca entre os alunos dos grupos, espontâneos ou compostos, facilita a ligação e a confiança dos alunos entre si e entre alunos e o professor.

III- O índice de satisfação das atividades lúdicas, por parte dos alunos, indicado pelos professores inquiridos, constitui um dos pontos positivos do estudo que nos remete para um percentual de 94%.

Não pretendemos, ou sequer recomendamos, mudar os métodos de ensino utilizados nas Escolas que fazem parte da Amostra, mas, tão só, sensibilizar para a importância da introdução de recursos inovadores nas práticas educativas no ensino básico. No entanto, julgamos importante que, para além dos alunos (cerca de 66%, segundo os professores) vivenciarem as atividades lúdicas, os pais e toda comunidade escolar deveriam ser informados, de modo a compreenderem a essência dessas atividades, ou seja, o momento do jogo é também um momento de aprendizagem e não uma “perda de tempo”.

IV- Com os dados obtidos neste estudo, onde 88,7% dos professores foram categóricos em afirmar que o lúdico fez parte de sua formação académica ou profissional, não nos restam dúvidas que a formação lúdica dos professores tem tido um carácter permanente na preparação dos docentes para a nobre tarefa de ensinar, utilizando processos lúdicos como método auxiliar, uma vez que 85% confirmam o uso dessa metodologia. Aqui chegados, podemos concluir que, quanto mais o professor passar por um processo de formação das técnicas e instrumentos práticos de ensino lúdico, maior a probabilidade de implementação desta metodologia na sala de aula. Neste sentido, revela-se imprescindível o apoio e auxílio da coordenação e da direção da escola. Uma biblioteca com livros atualizados sobre o tema onde o professor se possa fundamentar e aprofundar os seus conhecimentos técnicos sobre esta matéria afigura-se necessária e fundamental. Quase diariamente surgem novos jogos e materiais educativos no mercado, fruto da criação e produção nacionais e estrangeiras.

Evidentemente que uma sala superlotada, facto levantado nas conversas informais, a falta de meios disponíveis, ou a falta de tempo para cumprir o currículo escolar

podem dificultar o trabalho do professor, mas não o impede, em absoluto, de renovar os seus métodos.

Uma vez aprovado pelo Conselho Pedagógico da Escola, haverá sempre um modo plausível de pôr de pé esta estratégia: a reciclagem de materiais para a construção de peças de um jogo, juntamente com os alunos, por exemplo, é uma solução enriquecedora da aprendizagem; um simples passeio ao parque da cidade poderá transformar-se num ambiente riquíssimo de aprendizagem, desde que seja entendido como um momento educativo e não um “simples passeio”.

Devido ao tamanho da Amostra não foi possível acompanhar o dia-a-dia dos professores na sala de aula, o que teria sido um ponto rico de informação sobre as suas dificuldades e a estratégia que os orienta no seu dia-a-dia. Contudo, podemos afirmar, sem reboço ou receio de desmentido, que o resultado do trabalho é amplamente satisfatório, pois permitiu-nos obter as respostas principais pretendidas.

Finalizando, salientamos que da experiência docente pessoal resultou, em termos práticos, o reconhecimento de que tudo pode ser questionado, por mais que consideremos qualquer facto como realidade que se nos impõe. Reconhecer que tudo muda e nos exige atitude adaptativa e mente aberta é apenas humildade de conhecermos as nossas limitações. Por maior que seja a nossa experiência e bem estruturado cientificamente o método que utilizamos, não devemos deixar de admitir que outros métodos, igualmente estudados e fundamentados, possam constituir instrumentos ou estratégias adequadas e eficazes.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. (Trad. Nuno Romano). Lisboa: Instituto.
- Alves, E. M. S. (2007). *A ludicidade o ensino de matemática*. (4ª. ed.). São Paulo: Papirus.
- Antunes, C. (2014). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. (20ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes limitada.
- Araújo, N.M.C. Ribeiro, F. R. & Santos, S. F. (2012). Educational Games and Responsiveness: Playfulness, Reading Comprehension and Learning. *Bakhtiniana*, 7 (1), 4-23.
- Barros, F. C. O. M. (2009) *Cadê o brincar? Da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: UNESP.
- Barbosa, C. J. & Santos, L. R. S. (2009). Contação de histórias para crianças dos anos iniciais. *Revista FACEVV* (3) 23-33.
- Beckenkamp, D. e Moraes, M. (2013) A utilização dos jogos e brincadeiras em aula: uma importante ferramenta para os docentes. *Revista Digital*. Buenos Aires, (186) <http://www.efdeportes.com>.
- Brandão, A.C.P. A., Ferreira, A.T.B., Albuquerque, E.B.C., & Leal, T.F. (2009) *Manual didático jogos de alfabetização*. Pernambuco: Editora Universitária MEC, SEB, UFPE/CEEL.
- Brandão, A. C. P. & Rosa, E. C. S. (2017). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. (2ª. Ed.) Pernambuco: Autêntica.
- Bulgraen, V. C. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo, Capivari*, 1(4), 30-38.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cordazzo, S.T.D., e Vieira, M.L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia*. 7(1), 89-101.
- Dohme, V. A. (2004). Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. *Texto integrante dos Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. Campinas*. Retirado a 16 de abril, 2016 de: [www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/.../Vania%20DAngelo%20Dohme.pdf](http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/.../Vania%20DAngelo%20Dohme.pdf).
- Gomes, C. L. (2008). *Lazer, trabalho e educação- relações históricas questões contemporâneas*. (2ªed.). Belo Horizonte: UFMG.
- Grando, R. C. (2000). *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. 224 p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Retirado a 23 de abril, 2016, de: [www.educadores.diaadia.pr.gov.br/.../Matemática/tese\\_grando.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/.../Matemática/tese_grando.pdf) acedido em 12/04/16.
- Herbert, M. L., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jesus, A. C. A. (2010). *Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil*. Rio de Janeiro: Brasport.
- Junior, E. D.A., e Melo, V. A. (2003). *Introdução ao Lazer*. São Paulo: Manole Ltda.
- Ketamo, H. , Kiili, K. , Arnab, S. & Dunwell, I. (2013). Integrating games into the classroom: towards new teachership. In S. Freitas, M. Ott, M.M. Popescu and I. Stanescu (Eds). *New pedagogical approaches in game enhanced learning: curriculum integration*. 114-135. IGI Global. Doi:<http://dx.doi.org/10.4018/978-1-4666-3950-8.ch007>.
- Kraemer, M. L. (2007). *Lendo, brincando e aprendendo*. São Paulo: Autores associados.
- Lima, P.G. (2010). *Formação de professores: Por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola*. Mato Grosso do Sul: EDUFGD.

- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Maluf, A.C.M.(2014). *Atividades lúdicas para educação infantil*. (4ª. Ed.) Petrópoles: Vozes.
- Marcellino, N. C. (2000). *Lazer e educação*. (6ª. Ed.) São Paulo: Papirus.
- Matos, M.M. (2013). O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil. *Cairu em Revista*, 2, 133-142.
- Mendonça, J. G. R. (2008). Formação de professor: a dimensão lúdica em questão. *Caderno de pedagogia*, 2 (3), 353-363.
- Ministério da Educação (2012). *Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
- Ministério da Educação (2012). *Ludicidade na Sala de Aula: ano 1, unidade 04*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.
- Moreira, C. D.(2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de ciências Sociais e Políticas.
- Mubaslat, M.M. (2012). *The Effect of Using Educational Games on the Students' Achievement in English Language for the Primary Stage*. Amman-Jordan. Retirado a 16 de abril, 2016, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf>.
- Nadal, B.G. & Papi, S. O. (2007). O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In B. G. Nadal (org), G. D. Salles, J. L. D. Ribas, M. B. Ferreira, M. H. Ribas, P. R. Moro... & W.T.P. Santos, *Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepções e ações* (pp. 15-33). Ponta Grossa: UFGP.
- Ojeda, F.A. (2004). *The role of word games in second-language acquisition: second-language pedagogy, motivation, and ludic tasks*. PhD Dissertation, University of Florida. Retirado a 16 de Abril, 2016, de [http://etd.fcla.edu/UF/UFE0003980/ojeda\\_f.pdf](http://etd.fcla.edu/UF/UFE0003980/ojeda_f.pdf).

- Oliveira, A. R. C. (2014). *Desenvolvimento da leitura e da escrita, em contexto de lazer*. Relatório Final de Projeto de Investigação-Ação para obtenção do Grau de Mestre em Educação e Lazer. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Panaino, R. (2012). Metodologia e prática da educação matemática. In E. Unglaub (org.), *Desafios metodológicos do ensino*. (pp. 117-130). São Paulo: UNASPRESS- Imprensa Universitária Adventista.
- Pedra, A. J. S., Silva, M., Santos, R. Gonçalves, L. M. S., & Stevanato (2014) possibilidades na formação docente: Jogos pedagógicos como recursos no processo de aprendizagem em língua portuguesa e matemática. In M. C. Muller & M. Magalhães (orgs), *Infrentamentos e diálogos: apontamentos sobre cursos de licenciatura em letras e pedagogia* (pp.57-80). Florianópolis: Pandion.
- Piaget, J.(1978). *A formação do símbolo na criança*. (3ª ed.). Rio de janeiro: Zahar editores.
- Pinto, M. R. (2003) *Formação e aprendizagem no espaço lúdico: uma abordagem interdisciplinar*. (2ªed.). São Paulo: Art & Ciência.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: Lidel.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em viencias sociais*. (4ª. Ed.). Lisboa: Gradiva
- Ramos, M. B. J. (2011). Autoestima: Relação professor e aluno. In M. B. J. Ramos & E. T. Faria (orgs.), *Aprender e ensinar diferentes olhares e práticas* (pp. 42-56). Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica.
- Rodrigues, L. S. (2013). *Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização*. Dissertação (mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós –Graduação.
- Sacchetto, K.K., Madaschi, V., Barbosa, G. H. L., Silva, R. C. T., Filip B. T.C. & Silva, J. R. S. (2011) O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. Universidade Presbiteriana Mackenzie. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo: 11, (1), 28-36.

- Salles, D. G. & Kovaliczn (2007). O mundo das ciências no espaço da sala de aula: o ensino como um processo de aproximação. In B. G. Nadal (org), G. D. Salles, J. L. D. Ribas, M. B. Ferreira, M. H. Ribas, P. R. Moro... & W.T.P. Santos, *Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepções e ações* (pp. 91-112). Ponta Grossa: UFPG.
- Silva, D. A. M., Stoppa, E. A., Isayama, H. F., Marcellino, N.C. & Melo, V.A. (2011). *A importância da recreação e do lazer*. Brasília: Gráfica e Editora Ideal.
- Silva, M. C. A. (2008). E-learning corporativo: modalidade multimétodo de avaliação de cursos de capacitação a distância. *Produto&Produção*. 9 (2), 21-32
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. 1(1)
- Snyder, B., e Pressley, M. (2000). Introduction to cognitive strategy instruction. In *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. M. Pressley, V. Woloshyn, J. Burkell, T. Cariglia-Bull, L. Lysynchuk, J. A. McGoldrinck... & S. Symons(Associates).(2<sup>nd</sup> ed) (pp.1-19). Cambridge: Brookline books.
- Sousa, A.B. (2003). *Educação pela arte e artes pela educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza, E. F. (2012). *Alfabetização e o lúdico: A importância dos jogos na educação fundamental*. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO.
- Vala, J.(1990). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.) *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128) Porto: Edições Afrontamento.
- Vygotski, L. S ( 1991). *A formação social da mente*. (4<sup>a</sup>. ed.). São Paulo: Fontes.

## WEBGRAFIA

Carta Educativa de Coimbra 2008/2015. [www.cm-coimbra.pt/index.php/areas-de-intervencao/.../item/2080-carta-educativa](http://www.cm-coimbra.pt/index.php/areas-de-intervencao/.../item/2080-carta-educativa). Acedido 12/05/16

Câmara Municipal de Coimbra [http://turismodecoimbra.pt/wp-content/uploads/2015/01/@Coimbra2015\\_vers%C3%A3o-portuguesa.pdf](http://turismodecoimbra.pt/wp-content/uploads/2015/01/@Coimbra2015_vers%C3%A3o-portuguesa.pdf). 12/07/16

Leite, V. *Psicologia da educação*. volume 1 <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/2397576.pdf> acedido a 10/07/17.

Pordata. População residente segundo os Censos: total e por grandes grupos etários <http://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>. Acedido a 10/05/16.

Schultz, E.S., Muller, C. & Domingues, C. A. (s/d). A ludicidade e suas contribuições na escola. [http://www.academia.edu/26183055/A\\_ludicidade\\_e\\_suas\\_contribui%C3%A7%C3%B5es\\_na\\_escola](http://www.academia.edu/26183055/A_ludicidade_e_suas_contribui%C3%A7%C3%B5es_na_escola). Acedido a 10/07/17

Universidade de Coimbra [https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade\\_de\\_Coimbra](https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_de_Coimbra) 12/05/16.

## ANEXOS





## ANEXO A

### Guião de entrevista aos diretores

A presente entrevista destina-se à elaboração de um trabalho de investigação sobre *Jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*, no âmbito do Mestrado em Lazer e Educação, na Escola Superior de Educação de Coimbra. Esta entrevista é anónima e os dados recolhidos por esta forma serão utilizados única e exclusivamente no âmbito deste trabalho.

Muito obrigada pela sua colaboração.

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos      **Sexo:** Masculino ☐      Feminino ☐

**Função:** \_\_\_\_\_

**Anos de desempenho na função:** \_\_\_\_\_ anos

**Habilitações académicas:** \_\_\_\_\_

1. Acredita que o ensino formal poderia ser inovado com recursos lúdicos?
2. É apoiante destas novas metodologias de Ensino? Porquê?
3. Considera que as metodologias lúdicas têm alguma relevância nas aprendizagens de crianças do 1º CEB?

Justifique

4. Acha que contribuem para obter melhores resultados em turmas com mau aproveitamento? Porquê?
5. Tem conhecimento de práticas sistemáticas de *ensino-lúdico*, mesmo de forma experimental, em alguma escola pública de 1º CEB, que estejam em curso ou tenham ocorrido nos últimos anos em Portugal? Se sim, quer explicitar?
6. As práticas pedagógicas seguidas e recomendadas pelo Ministério e pelo Conselho Pedagógico da escola incluem, de algum modo, o lúdico como forma de ensino e aprendizagem no 1º CEB?
7. Além das salas de aula, existe na escola outro espaço que os professores possam utilizar, com os alunos dos 6 ao 10 anos, nas suas atividades lúdicas? Qual?
8. Tendo presente a atual situação da autonomia escolar na gestão dos recursos e práticas pedagógicas, considera ser possível iniciar ou reforçar uma aposta no lúdico, como método de ensino no 1º CEB?

## ANEXO B

## Transcrições das entrevistas

Perguntas	Respostas/Representantes de agrupamento de escolas
PG1	<p>R1- Acredito que há determinados conceitos, determinadas matérias curriculares do ensino formal que podem ser mais facilmente apreendidos pelos alunos quando utilizados recursos lúdicos. Através do lúdico o professor pode motivar os alunos e tornar o ensino mais apelativo. No entanto acho que nem sempre o lúdico funciona.</p> <p>R2- Sim</p> <p>R3- Sim</p> <p>R4- Sim</p> <p>R5-Sim</p> <p>R6- Sim</p>
PG2	<p>R1- Como professor já utilizei várias vezes o lúdico para ensinar várias matérias e com resultados positivos. Sou pois apoiante destas metodologias porque permitem ao professor “chegar” a todos os alunos, especialmente aqueles que apresentam mais dificuldades de aprendizagem, de concentração ou de motivação.</p> <p>R2- Sim. Entre outros aspecto pelo aumento da motivação</p> <p>R3- Sim, porque podem ser mais um recurso valioso para predispor os alunos para as aprendizagens</p> <p>R4- Sim. Pela motivação que pode criar</p> <p>R5- Sim. A gamificação é um modo pedagógico de aprendizagem</p> <p>R6- Sim, bastante apoiante destas metodologias. A grande maioria dos alunos, em particular os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básica, apreendem com um maior índice de qualidade um ensino através de ferramentas lúdicas, isto é, aprendendo brincando ou brincando aprendendo. Posso dar como exemplo, na áreas das Ciências (1º Ciclo – Estudo do Meio) a utilização do modelo torna muito fácil a compreensão dos mecanismos naturais e biológicos</p>

PG3	<p>R1- As metodologias lúdicas têm muita relevância nas aprendizagens de crianças do 1º CEB porque as crianças, nesta idade, valorizam muito o brincar, e o professor pode aproveitar esse facto para fazer aprender brincando.</p> <p>R2- Sim. Se atendermos o grupo etário dos alunos do 1º CEB</p> <p>R3- Sim, porque podem ser mais aliciantes e motivadoras e facilitando as aprendizagens.</p> <p>R4- Sim. Porque motiva e são ganhos competências sem grande formalismo.</p> <p>R5- Sim. Pelas aprendizagens e acostumar a lidar com regras</p> <p>R6- Na continuação da pergunta/resposta anterior, considero que sim, dado que, como facilmente se compreende, “Uma imagem, por vezes vale mais que mil palavras”. No entanto, é necessário e fundamental que seja incutida na criança a separação entre o que é a realidade e a brincadeira</p>
PG4	<p>R1-Em turma com mau aproveitamento o ensino através do lúdico contribuiu para melhorar o desempenho dos alunos porque permite que os alunos estejam mais motivados, atentos e participem todos na “brincadeira” e façam as aprendizagens que se pretendem.</p> <p>R2- Talvez. A melhoria dos resultados depende de vários fatores</p> <p>R3- Sim, proporcionam uma melhoria na sua autoestima, porque vêm os seus progressos.</p> <p>R4- Não. Se o mau comportamento for uma questão educacional a atividade lúdica não resolve.</p> <p>R5- Sim. A questão lúdica é importantíssima na aprendizagem</p> <p>R6- Obviamente que sim. Como anteriormente afirmei, muitas vezes uma imagem vale mais que mil palavras. É necessário e urgente, que algo de inovador seja feita nas turmas com mau aproveitamento. O brincar é intrínseco à natureza humana da criança. Brincar para uma criança é natural e é algo que ela não aprende, ela descobre e reproduz. A criança por si só e pela sua</p>

	<p>natureza, considera a brincadeira como o seu habitat natural. Retirar abruptamente a brincadeira a uma criança e sentá-la numa sala de aula para aprender conteúdos programáticos é um erro crasso, como tal, se se utilizar a brincadeira como uma “introdução” ao apreender conteúdos novos, poderá obter-se o êxito desejado.</p>
PG5	<p>R1-Tenho conhecimentos de várias práticas de ensino-lúdico de forma ocasional e esporádica para lecionar determinadas matérias curriculares. Mas de forma sistemática não conheço.</p> <p>R2- De práticas sistemáticas de ensino-lúdico, não</p> <p>R3- Não</p> <p>R4- Não</p> <p>R5- Não</p> <p>R6- De uma forma ou de outra, as escolas da rede pública de Portugal, vão conseguindo de uma forma sistemática e gradual utilizar a conceito estudo/brincadeira e brincadeira/estudo. Não conheço de facto escolas que tenham no seu Projeto Educativo o ensino-lúdico, no entanto, e como exemplo do nosso agrupamento, nomeadamente nas escolas do 1º Ciclo, esporadicamente, alguns docentes vão utilizando estes métodos dentro das suas salas de aula</p>
PG6	<p>R1- Sim, tanto o Ministério da Educação como o Conselho Pedagógico recomendam ao professor que utilize estratégias e metodologias de ensino que cheguem a todos os alunos, como se pretende numa escola democrática e, como tal, o lúdico como forma de ensino está incluído.</p> <p>R2-Sim</p> <p>R3- Sim</p> <p>R4-O lúdico está sempre presente no 1º ciclo, no entanto nem em todos os casos será de forma sistemática.</p> <p>R5- Não</p> <p>R6- Não. O Ministério da Educação não inclui no processo ensino-aprendizagem, qualquer tipo de recomendações para o ensino lúdico</p>

	no 1º CEB. No entanto, recomenda outro tipo de formas menos ortodoxas que possam levar ao interesse e motivação pelo estudo. O Conselho Pedagógico do nosso Agrupamento, de forma esporádica vai recomendando em determinadas turmas a aplicação de outra metodologia de trabalho.
PG7	<p>R1- Para além da sala de aula, todas as escolas têm recreios amplos, alguns com campo de jogos, outros ajardinados, que podem ser utilizados em atividades lúdicas. Para além disso há escolas que têm bibliotecas equipadas com algum material lúdico, e outras com salas de aulas de apoio educativo que podem servir para realizar as atividades lúdicas.</p> <p>R2- Sim. Sala de informática, biblioteca, sala/ginásio, campo de jogos no exterior</p> <p>R3- Sala específicas não há. Existem, em algumas escolas, espaços polivalentes.</p> <p>R4- Sim. Em algumas escolas existe biblioteca e salão polivalente</p> <p>R5- Sim. A ludoteca</p> <p>R6- Na maior parte das escolas do 1º CEB do nosso agrupamento existem várias salas, não exclusivamente destinadas a atividades lúdicas, mas onde também se possam desenvolver. Dou como exemplos, os campos de jogos, as bibliotecas e ludotecas, espaços de recreio, onde os alunos desenvolvem enormes competências lúdicas, bem como salas com computadores.</p>
PG8	<p>R1-Sim, na presente situação da autonomia escolar na gestão dos recursos e práticas pedagógicas é possível reforçar a aposta no lúdico como método de ensino no 1º ciclo, através da aposta na formação dos professores. Só dotando os professores de mais informação e formação sobre as novas estratégias de ensino-lúdico, explicitando e demonstrando as vantagens da sua utilização é possível reforçar e melhorar a aposta nas atividades lúdicas.</p> <p>R2- Seria possível reforçar o lúdico como estratégia, não tanto como</p>

	<p>método de ensino</p> <p>R3- Sim</p> <p>R4- Não</p> <p>R5- Sim</p> <p>R6- Muito se tem falado nos últimos tempos em autonomia escolar, mas na verdade poucas são as possibilidades que as escolas têm em fazer as suas escolhas. Relativamente a iniciar ou reforçar uma aposta no ensino lúdico no 1º CEB, é tudo uma questão de dar o 1º passo, no entanto, nunca nenhuma medida no processo ensino-aprendizagem que tenha sido imposta vingou de forma permanente. Tem que se iniciar com algumas turmas de forma mais ou menos lenta e com passos firmes passar para todo um agrupamento.</p>
--	---

## ANEXO C

### Questionário aos professores

O presente questionário destina-se à elaboração de um trabalho de investigação sobre *Jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*, no âmbito do Mestrado em Lazer e Educação, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Responda às questões que se seguem, preenchendo os espaços em branco ou assinalando com uma cruz a resposta que se adequar ao seu caso. Este questionário é anónimo e os dados recolhidos por esta forma serão utilizados única e exclusivamente no âmbito deste trabalho.

Muito obrigada pela sua colaboração.

---

**1. Idade:** \_\_\_\_\_ anos      **2. Sexo:** Masculino ☐ Feminino ☐

**3. Habilitações académicas:** \_\_\_\_\_

**4. Ano (ou anos) do 1º CEB em que leciona.**

☐ 1 ano

☐ 2 ano

☐ 3 ano

☐ 4 ano

**5. Há quanto tempo exerce a sua profissão?**

☐ Menos de 1 ano

☐ Mais de 1 ano até 3 anos

☐ Mais de 3 anos até 5 anos

☐ Mais de 5 anos até 10 anos

☐ Mais de 10 anos

**6. O lúdico fez ou faz parte de sua formação académica ou profissional?**

☐ Sim

☐ Não

**7. Tem utilizado atividades lúdicas com seus alunos no ensino e aprendizagem de conteúdo do programa escolar? Se respondeu Sim, passe para a questão 9. Se respondeu Não, escolha a justificação na questão 8 e termine o seu inquérito.**

☐ Sim

☐ Não

**8. Se respondeu “Não”, a pergunta anterior, escolha uma opção que mais justifica sua resposta.**

☐ Destabiliza o ambiente da sala de aula

☐ Porque não acrescenta nada ao processo de ensino e de aprendizagem

☐ Porque nem sempre disponho dos recursos adequados

☐ Porque essas atividades implicam maior planeamento e condução de aula

☐ Porque os alunos não são receptivos a esse tipo de atividades

**9. Com que frequência proporciona atividades lúdicas aos alunos para aprendizagem de conteúdos específicos dos Programas escolares?**

**Escolha uma opção**

☐ Todas as aulas

☐ Até 3 vezes por semana

☐ Até 4 vezes por mês

☐ Até 3 vezes por período

☐ Raramente



**10. Quais os espaços da escola utilizados para as atividades lúdicas?**

<b><u>Assinale de 1 a 5</u> conforme a frequência de utilização dos espaços, sendo 1 pouquíssimo utilizado e o 5 para o muitíssimo utilizado.</b>	1	2	3	4	5
Sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ludoteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espaço exterior da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ginásio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espaço polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Que estratégias e meios utiliza para fomentar e incentivar os alunos a participarem nas atividades lúdicas versando os conteúdos programáticos?****Selecione apenas 3**☐ Contar histórias☐ Debates☐ Dramatização☐ Jogos☐ Quebra-cabeças☐ Desenhos de completar☐ Sopa de letras☐ Outra. Qual? \_\_\_\_\_**12. Quando propõe uma atividade lúdica aos alunos pondera, em primeiro lugar, o rápido desenvolvimento da aprendizagem mais do que a facilidade do processo de aplicação da atividade?**☐ Sim☐ Não

**13. Antes do desenvolvimento das atividades lúdicas explicita em pormenor para os alunos os propósitos das mesmas, contextualizando-as?**

- ☐ Sim. Os alunos devem ver um propósito nas tarefas que realizam para não sentirem que as atividades são uma perda de tempo.
- ☐ Não. Os alunos não necessitam de entender o propósito das atividades devendo fazê-las sem questionar o porquê.

**14. As atividades lúdicas que desenvolve têm como finalidade na maioria das vezes: Escolha uma opção**

- ☐ Desenvolver a comunicação oral e escrita
- ☐ Trabalhar / reiterar conteúdos
- ☐ Quebrar o gelo inicial
- ☐ Divertir os alunos
- ☐ Preencher tempos “livres” da aula

**15. Como reagem, normalmente, os alunos perante as propostas de atividades práticas/lúdicas em contraponto às aulas de caráter mais teórico? Escolha uma opção.**

- ☐ Muito insatisfeitos
- ☐ Insatisfeitos
- ☐ Satisfeitos
- ☐ Muito satisfeitos

**16. As atividades propostas como lúdicas são vivenciadas e julgadas como tal por parte dos alunos?**

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Na maioria das vezes

<b>17. De entre as seguintes afirmações sobre as atividades lúdicas, assinale o seu nível de concordância com cada um dos itens</b>	Discordo muito	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo muito
1. Contribui para o processo de ensino e aprendizagem, estimulando a criatividade e melhorando a autoestima dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cria ansiedade e dificuldades de gestão das emoções entre alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Limita o tempo de trabalho individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As regras dos jogos ensinam os alunos a cumprirem as regras do dia-a-dia, assim como a diferenciar o que é certo do que é errado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Possibilita a mobilização de diferentes conteúdos e promove a interdisciplinaridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Cria um clima motivador e afetuoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Impede a explicação mais pormenorizada da matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As atividades lúdicas permitem a descontração possibilitando que o aluno deixe de lado o medo de errar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Destabiliza a concentração dos alunos, tornando-os mais barulhentos e difíceis de controlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jogos e brincadeiras onde se têm de aplicar conhecimentos e raciocínios lógicos, ajudam o aluno a pensar e a estar mais concentrado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Permite a sociabilização entre os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Certos jogos e brincadeiras ajudam, os alunos a conviver em grupo, a ter um espírito mais desportivo, a competir respeitando os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. O jogo ajuda na evolução do aluno, desenvolvendo o lado cognitivo, motor, físico e afetivo, além de facilitar a aquisição de valores humanos na sua formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Melhora a interação entre aluno e professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>